Ana Fabiola Medina Ramírez

Procesos formativos y expresión creativa en la infancia. Un análisis transdiciplinario

CONARTE



Procesos formativos y expresión creativa en la infancia. Un análisis transdiciplinario

Ana Fabiola Medina Ramírez













Procesos formativos y expresión creativa en la infancia
Un análisis transdisciplinario











Procesos formativos y expresión creativa en la infancia. Un análisis transdisciplinario

Ana Fabiola Medina Ramírez









Medina Ramírez, Ana Fabiola, 1965-
Procesos formativos y expresión creativa en la infancia. Un análisis transdisciplinario / Ana Fabiola Medina Ramírez – Monterrey, Nuevo León : Consejo para la Cultura y las Artes de Nuevo León, 2015
304 p. ; 23 cm (Expresiones culturales. Desarrollo cultural)

ISBN: 978-607-8317-45-5

1. Actividades creativas y trabajo de clase – Aspectos psicológicos.
2. Educación artística (educación básica) – Niño, estudio del.

LC LB1137 .M43 2015 Dewey 372.5 MED 2015

Procesos formativos y expresión creativa en la infancia.
Un análisis transdisciplinario

Primera edición, abril del 2015



Doctor José María Coss sur 732
Centro, c.p. 64000, Monterrey, Nuevo León
(81) 20338450
www.conarte.org.mx

ISBN: 978-607-8317-45-5

Coordinación editorial: Alejandro Rodríguez
Diseño: David Ricardo

Impreso y hecho en México





ÍNDICE











Reflexiones finales



Anexos







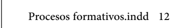







A Xavier,
Xavier y Daniel .
A José Javier.




Procesos formativos.indd 12



Introducción

Muy lejos de la "tierra de la felicidad" habita la infancia. Brueghel, pintor flamenco del siglo XVI, intentó mostrarla en su magnífica pintura *Juego de niños* (1560). En esta obra, realizada con el humor característico del pintor y la curiosidad y el detalle que mostraría un antropólogo de nuestro tiempo, cerca de doscientos niñas y niños exhiben unos ochenta juegos diferentes. Quinientos años después, a pesar de la distancia, del océano y del tiempo, los seguimos jugando. Como si las canicas pasaran de mano en mano y una fila interminable de niños esperaran su turno para brincar el *burro bala* o manotearan en el aire para atrapar a sus amigos como la *gallina ciega*. En esta imagen, pareciera que desde siempre, el de la infancia ha sido un mundo coloreado de risas interminables, impermeable a los conflictos del adulto, pero los rostros infantiles de otros pintores, entre los que destaca la obra reciente de la artista alemana Loretta Lux, denuncian soledad, vacío e incertidumbre. El de la niña y el niño es un mundo con la fragilidad y la transparencia de una burbuja de jabón, poblado de espacios en blanco y armado de piezas cuya falta apenas disimula con su poca experiencia. Sin embargo, sus recursos parecen infinitos gracias a la flexibilidad de su imaginación creadora pues aunque no mora en la "tierra de la felicidad" sí vive en la "tierra de la fantasía".

Desde que la modernidad concibió la infancia como concepto, ésta ha sido objeto de estudio en innumerables investigaciones, la mayoría las cuales se concentran en el área de la psicología evolutiva y la psicoanalítica. En estas disciplinas se utilizan las imágenes que expresan la niña y el niño en sus dibujos y en sus narraciones —aunque estas últimas con menos frecuencia—, como oportunidad de tener un acercamiento analítico o como herramienta para su evaluación o terapia. Estos estudios parecieran considerar a la figura plasmada en el papel como trazos que descubren



el síntoma de un conflicto emocional o como indicativos del rango intelectual en el que debe ubicarse a la niña y al niño. Sin embargo, el análisis o la evaluación de un dibujo, basada en parámetros preestablecidos, no atrapa toda la esencia del pensamiento y del sentimiento infantil. Al tejer sus imágenes, la niña y el niño desbordan la hoja de papel y la dejan transitar por sus gestos, palabras y juegos, abarcando aún lo no graficado. Sus bordes se difuminan en un aura que escapa al analista más sensible. Pretender realizar una lectura de la imagen en el texto infantil —tejida con dibujos y palabras— nos sitúa ante una dificultad análoga a la de querer capturar el vuelo de una mariposa, donde el dibujo y el cuento son tan sólo la huella visible dejada tras un colorido revoloteo de gestos, cantos y risas. "El valor de una imagen se mide por la extensión de su aureola imaginaria" apuntaría Bachelard.[1]



La imagen infantil, como la expresión del acto imaginativo de la niña y el niño, es un acontecer propiciado por el sincretismo y la movilidad. El texto infantil se produce inmerso en un juego narrado en distintos lenguajes sin diferenciar, he aquí su sincretismo. Sus productos: el dibujo, el cuento escrito —e inclusive los juguetes que se producen al jugar— son nada más que el gesto graficado de esos múltiples lenguajes. Así, cuando se nos presenta la expresión infantil como un objeto tangible, debe ser considerada como el retazo de un lienzo más elaborado.

Una manera de acercarse al texto infantil es pensándolo como el *poema-objeto* de Octavio Paz[2] que se contempla y a la vez se lee. En su imagen puede descubrirse lo que no se sabe —o no interesa— escribir en palabras. En él también es posible encontrar la intencionalidad de la imaginación, puesto que esos trazos no son rozones dejados, inconscientemente, en medio del júbilo, sino que demuestran que, en el universo del papel, la niña y el niño encuentra una apertura hacia la reflexión. El chispazo que produce el garabato abre una brecha que lleva a la figura. En toda toma de conciencia, asegura Bachelard,[3] se da un crecimiento del ser.

[1] Gastón Bachelard, *El aire y los sueño. Ensayo sobre la imaginación del movimiento*, Ciudad de México, FCE, 2006.
[2] Octavio Paz, *Los privilegios de la vista I. Obras completas*, vol. 6, Ciudad de México, FCE, 2004.
[3] Gastón Bachelard, *La poética de la ensoñación*, Ciudad de México, FCE, 1997.





La expresión plástica de la niña y el niño dista mucho de la artística del adulto, aunque este último en ocasiones se valga del juego como estrategia. La de la niñez es totalmente lúdica, experimental. Toma forma mientras la imaginación sigue el curso de un barco de papel que se deja navegar sobre la corriente recién dejada por la lluvia. Teniendo el fluir como única estructura de la escena ¿cómo hacer posible una interpretación? La experiencia que estas páginas describen, da cuenta de que, como investigadores de la imagen en el texto infantil, nos hemos situado en el espacio de observación correcto: en medio del acontecer y propiciando el juego —sin más pretensión que despertar en la niña y el niño la palabra—[4] y con apertura total a lo que pudiera suceder.

Más allá de ser imitación del mundo que se está aprehendiendo, los dibujos y cuentos expresan el resultado de una reflexión. La imagen que la niña y el niño plasman sobre el papel tiene una propuesta original, lograda mediante la experiencia y el establecimiento de relaciones que le facilita su muy particular razonamiento, flexible y móvil, para reunir las piezas sueltas y cubrir los vacíos. Estas ideas imaginativas, que prácticamente se tiene de todos los aspectos que participan de la vida infantil, no pueden considerarse fantasías —en el sentido de ideas ficticias— sino parte de una realidad[5] expresada con una lógica que el adulto ha olvidado. El valor de las narraciones de los textos infantiles es precisamente que reflejan una interpretación infantil del contexto cultural del que emergen.




Los materiales recogidos en nuestros talleres muestran el manejo de formas expresivas que hacen mirar los cuentos-dibujo de la niña y el niño como semillas de arte. Nuestro principal interés radica en analizar el valor que agregan tales formas expresivas a la imagen del texto infantil y definir su participación en el desarrollo subjetivo de la niñez. Pero también, el lector podrá comprobar que la idea de *arte infantil* es sensible en el tejido de este escrito. Con

[4] Walter Benjamin, Giulio Schiavoni y Juan J. Thomas, *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1989.
[5] De acuerdo con José María Infante, "realidad" es entendida en este escrito como aquello percibido en función de los sistemas semióticos proporcionados por la cultura. José María Infante, "Representaciones. Algunas dificultades en la perspectiva de la psicología y la lingüística", en Miguel de la Torre, *Concepciones y representaciones del cambio educativo*, Ciudad de México, Facultad de Filosofía y Letras, UANL, 2008, págs. 403-429.





esto no pretendemos colocar la expresión infantil al lado del arte del adulto. Más aún, nuestro esfuerzo pretende contrastarla con el contexto cultural del que surge y exponer las razones que le dan derecho a ocupar un lugar dentro de él, para participar en su diálogo, en su genuino valor de texto. El dibujo infantil es un fenómeno universal, niñas y niños dibujan tanto como juegan. Y dado que el dibujo es un actividad que produce un objeto nuevo que se inserta en nuestro mundo cultural, nos interesa conocer la necesitad que los impulsa a crear sus textos. Queremos saber cuáles son los avatares que se suceden en ese proceso: la naturaleza, el proceso de construcción y la función de la imagen del texto infantil.

La imagen toma forma en un proceso que queda expresado en el texto infantil. Esta idea, que apenas abarca una línea, presenta una problemática poliforme, donde lo primero será definir el concepto de *imagen*, puesto que en modo alguno puede equiparársele a la idea de figura o reducirse al sólo dibujo. López Quintás[6] afirma que la imagen eleva la simple figura, mientras que Langer[7] la aborda como forma viva. El segundo punto a considerar será el de reconstruir el *proceso* tras el que surge la imagen, lo cual es posible a través de los textos expresados: Lefebvre[8] afirma que en la unicidad estética de la obra plástica terminada se muestran todos sus momentos. Anzieu,[9] refiriéndose al autor adulto, encuentra que parte del material que integra a la obra son los propios estados anímicos que ha experimentado al hacerla, dejando inclusive deliberadamente visibles los procesos que participan en su concepción y realización.





En el desarrollo del primer capítulo se proponen los procesos que intervienen en la expresión plástica de la niñez. Considerar el proceso creativo resulta obvio, sin embargo, hay otros que podrían reclamar la autoría de la imagen en el texto infantil, estos son: la *experiencia* y el *juego*. En los tres casos nos referimos a *procesos formativos de la subjetividad* entre los que se despliega un gran espacio de intersección que los hace parecer de pronto similares, sin embargo, un análisis detenido permite percatarse que entre estos proce-

[6] Alfonso López Quintás, *La experiencia estética y su poder formativo*, Navarra, Verbo Divino, 1991.

[7] Susanne Langer, *Los problemas del arte*, Buenos Aires, Infinito, 1966.

[8] Henri Lefebvre, *La presencia y la ausencia. Contribución a la teoría de las representaciones*, Ciudad de México, FCE, 2006.

[9] Didier Anzieu, *El cuerpo de la obra*, Ciudad de México, Siglo XXI, 1993.





sos hay una sutil distinción: se trata de diferencias de énfasis. Dejaremos que sean los textos infantiles quienes decidan finalmente cuál es la función que tiene cada uno de estos procesos en la expresión plástica infantil y, si es el caso, cuál de ellos resulta ser más relevante.

El capítulo dos aborda el efecto de la imaginación y del pensamiento sincrético del niño visible en sus cuentos-dibujo. La imaginación infantil es sensible a sus afectos, de manera que al trasladar las figuras del pensamiento al material gráfico, éstas actúan como un filtro que imprime su coloración a lo plasmado. Por otro lado, y participando del mismo movimiento expresivo, tenemos el sincretismo infantil, que es un sello del actuar de la niña y el niño que implica el uso de múltiples lenguajes para expresar un todo. Así, la imagen no sólo queda plasmada en el dibujo, sino que está tejida entre las palabras que alcanza a trazar, en los espacios en blanco y aún en las frases emitidas, en las risas y los gestos. Aunque el cuento-dibujo queda encuadrado en la hoja de papel, es imprescindible tener presente que es producto de un acontecer sincrético y, como tal, sólo muestra la parte visible y gráficamente tangible de un espectro mucho más amplio.





El capítulo tres está dedicado a definir conceptos esenciales para este estudio como expresión y arte infantil con la idea de clarificar nuestra perspectiva. Así mismo, en lo referente a la expresión, nos detendremos a revisar las características propias que adquiere en la infancia: las facultades cognitivas que participan en el desarrollo de las habilidades plásticas (memoria, imaginación, reflexión, simbolización, representación, etc.) así como la madurez motora. La forma expresiva que ha de adoptar la imagen, en el caso de la niña y el niño está determinada también por las características de su pensamiento: el egocentrismo y el animismo, principalmente. La imagen que la niña y el niño plasman en sus cuentos-dibujo tiene una función en su desarrollo que es importante determinar. Lev Vygotski[10] explica cómo el juego es preámbulo de la abstracción. El infante no es capaz aún de manejar enteramente en su pensamiento situaciones ausentes al momento, por lo que requiere actuar sus ideas y emociones para hacerlas presentes. El símbolo necesita un objeto sustituto antes de ser idea y aún

[10] Lev Vigotsky, "El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño", en *Cuadernos de pedagogía*, 85, 1982.





antes de ser representado sobre el papel, por lo que se hace necesario el objeto animado. La imaginación participa en la construcción abstracta del mundo infantil, en un nivel que pudiera situarse más elevado al del gesto, trazando objetos sobre el papel que expresan mediante símbolos su propio esquema de conceptos y afectos confeccionando una imagen. Este esquema exhibe cualidades de los objetos externados poniéndolos además en relación unos respecto a otros. El hecho de que constantemente borre y corrija sus trazos y sobre todo que los perfeccione día a día, indica que observa y reflexiona mientras construye su imagen. Esta actitud del niño es la que nos hace considerar valiosa la función de la imagen en el desarrollo infantil, ya que le ofrece la oportunidad de reflexionar sobre sus conceptos, afectos y sobre las relaciones que establece entre el Yo y los objetos del mundo antes de tener la capacidad de hacerlo abstractamente. Además la inclinación manifiesta del niño por dibujarse y dibujar lo que le rodea e interesa, a lo que pronto se suman las palabras, hace que se advierta que en ello existe la satisfacción de una necesidad de figurar los pensamientos para reflexionar sobre ellos. La imagen que traza indica su idea de sí y del mundo. El dibujo es uno de sus juegos preferidos al que pronto se sumará la escritura de pequeños cuentos. Es precisamente en este proceso de construir imágenes jugando donde se crean estructuras simbólicas que guían la expresión infantil hacia el arte adulto. Sus textos contienen semillas de arte cuya originalidad y belleza bien justifican detenerse para valorarlas.




El capítulo cuatro hace una revisión del símbolo, interesándose principalmente en su filogénesis y ontogénesis. Esto nos permite comprenderlo en su duplicidad: como un constructo cultural a la vez que una creación del individuo. Entendido así, abordamos la formación del símbolo en la infancia y los mecanismos simbólicos de producción de imágenes. El estudio del símbolo y, particularmente, el de su formación en la infancia, nos abre el camino para la interpretación de los textos. En cuanto a los mecanismos simbólicos de producción de imágenes pensamos en la transgresión y la metáfora como las modalidades más estructuradas en la infancia para la creación de mundos nuevos.

El quinto y último capítulo es una reflexión que articula todos los puntos revisados en este estudio para finalmente visualizar cuál es la función de la imagen del texto infantil en la subjetividad de la niña y el niño. Reconocemos la natu-



raleza de la imagen infantil como un evento que se despliega en metáforas visuales, sonoras y táctiles, pero finalmente una imagen abstracta, transparente y manipulable por la mente de la niña y el niño deseosa de experiencias.

Agradezco el apoyo para la realización de mi investigacion teórica y empírica a la Universidad Autónoma de Nuevo León, a mis maestras, maestros y amigos de las facultades de Filosofía y Letras, Artes Visuales y Psicología. A las muchas niñas y niños que participaron en los talleres y me mostraron la manera de crear de la infancia. Finalmente, deseo agradecer al doctor Ramón Cabrera Salort por sus puntuales apreciaciones y al doctor José Javier Villarreal por acercarme al mundo de las imágenes intangibles, el de las letras.








Procesos formativos.indd 20
4/17/2015 4:04:23 PM



Los procesos formativos de la subjetividad infantil

La imagen expresada en el texto infantil es un logro de la subjetividad de la niña y el niño. Para plasmarla debe inventar no sólo su proceso de creación sino empezar por inventarse a sí mismo y descubrir el camino que le permitirá salir de sí y convertirse en otro. En este estudio consideramos la *creación,* la *experiencia* y el *juego* como procesos formativos, ya que participan en la estructuración tanto subjetiva como material de los elementos con el que elaboran la niña y el niño sus cuentos-dibujo.

Es importante iniciar fijando el concepto de *proceso*, el cual, según Rolando García,[11] se define como "un cambio o una serie de cambios que constituyen el curso de acción de relaciones causales entre eventos". Este autor subraya el hecho de que dichas relaciones son establecidas con base en inferencias, algunas de las cuales integran generalizaciones inductivas provenientes de vivencias previas profesionales. Por lo tanto, cuando se habla de proceso, se aborda un concepto abstracto cuya construcción depende tanto de la conceptualización del investigador (es decir de la subjetividad del investigador: su forma de conectar las ideas) como de los hechos objetivos que ha podido analizar.

Como un primer acercamiento a la construcción de la imagen en el texto infantil, iniciaremos haciendo un análisis comparativo del proceso creativo propuesto por diversos autores. Posteriormente se explorarán las etapas que constituyen una experiencia, para, finalmente, revisar el juego desde esta perspectiva de proceso formativo.

[11] Rolando García, *Sistemas complejos,* Barcelona, Gedisa, 2008.



EL PROCESO CREATIVO: ANÁLISIS COMPARATIVO

Diversidad de propuestas

La imagen se constituye en un proceso de creación que da inicio en el inconsciente, el cual no abandona completamente mientras atraviesa por las diversas capas de la conciencia hasta surgir como expresión original humana. Es sólo a este nivel de explicación tan general en que se puede hacer concordar las diversas teorías que abordan el proceso creativo, por ello, previo al análisis comparativo que se realiza a continuación, se elaboró una serie de tablas que permiten visualizar las propuestas de cinco investigadores que explícita o implícitamente describen en sus estudios el proceso de creación.

Nuestra tabla comparativa da inicio con un pionero de la educación en el arte: Viktor Lowenfeld. Nacido en Austria, desarrolló su trabajo en Estados Unidos en los años cuarenta. Lowenfeld,[12] interesado en el desarrollo psicológico de la niña y el niño mediante la expresión del yo, presenta un modelo de proceso creativo infantil sin indicar momentos lineales. Este autor establece la igualdad entre los elementos que conforman el proceso de creación artística y los responsables de la capacidad general creativa de cada individuo, por lo cual, se entiende que lo aprendido de este análisis podrá ser aplicable tanto para el caso de la creatividad de adultos (ya sean artistas, científicos, investigadores, profesionistas, estudiantes, etc.) como para la de niñas y niños.




La tabla continúa con Lev S. Vygotski,[13] psicólogo socio humanista nacido en Bielorrusia a finales del siglo XIX. Su postura diverge de la escuela conductista estadounidense y de la gestáltica alemana. Rebatiendo inclusive aspectos de la teoría de Piaget, hace énfasis en la importancia del contacto social en el desarrollo infantil. Entre sus escritos encontramos dos referencias a modelos distintos de proceso creativo: uno denominado de la *imaginación creadora* (o invención creadora) y otro correspondiente propiamente al *proceso*

[12] Viktor Lowenfeld, *Desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires, Kapelusz, 1961.

[13] La castellanización del nombre de este autor ha derivado en diversas formas ortográficas, por lo que respetaremos la propuesta en cada libro citado.



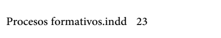


creativo.[14] La diferencia entre ambos es sutil: los dos implican actividades del pensamiento, el primero de ellos, el de la invención creadora, se enfoca en lo que sucede a los elementos de la memoria en el transcurso de su transformación a un elemento nuevo de la realidad, el segundo es una explicación del proceso cognitivo en su aspecto más afectivo.

El proceso creativo al que hace referencia Mihaly Csikszentmihalyi,[15] psicólogo norteamericano interesado en el estudio de la creatividad, la felicidad, el bienestar subjetivo y la diversión, es el formulado en 1926 por Graham Wallas, ya que lo considera como el de uso tradicional. Según Csikszentmihalyi este proceso consiste en cinco pasos (preparación, incubación, intuición, evaluación, elaboración), pero advierte que otros especialistas distinguen uno más de sólo tres (preparación, incubación, revelación). Este autor consideró para su estudio de la creatividad a adultos exitosos y culturalmente influyentes. En otro espacio y con una perspectiva psicoanalítica, Didier Anzieu[16] revisa el proceso creativo del artista adulto. Por último, se incluyen las disertaciones de Henri Lefebvre,[17] filósofo francés, sociólogo y crítico literario, quien reflexiona sobre los momentos no lineales, tanto de creación como de apreciación, latentes en la obra.

Como puede observarse, de entrada tenemos cinco diversas propuestas de procesos creativos que además describen diferente número de etapas consecutivas o no. A excepción de Csikszentmihalyi, ningún autor expresa estar basándose en un proceso preestablecido, sino por el contrario, sus ideas son el resultado de un estudio original. De esta variedad surge la necesidad de una revisión que explore tanto los puntos de coincidencias como la razón de las diferencias. El interés no es sólo cotejar autores y teorías, sino valorar también el grado de relación entre el proceso creativo de adultos y el de niñas y niños.

[14] Lev Vigotski, *Imaginación y creación en la edad infantil*, La Habana, Pueblo y Educación, 1987.
[15] Mihaly Csikszentmihalyi, *Creatividad: el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*, Barcelona, Paidós, 2004.
[16] Anzieu, *op. cit.*
[17] Lefebvre, *op. cit.*







Las fases del proceso creativo

En los autores estudiados pueden contarse cinco y seis fases en sus procesos creativos, sólo en Lefebvre se dispara el número hasta doce. Vygotski, Csikszentmihalyi y Anzieu presentan las etapas en sucesión, aunque aclaran que en su transcurso puede darse un retroceso a algún momento anterior, mientras Lowenfeld y Lefebvre especifican la no linealidad en el seguimiento de las fases. En el caso de este último la explicación está hecha desde la perspectiva de un lector de obra de arte (plástica, literaria o musical), describiéndolas a medida que las descubre en la representación.

Vygotski propone dos modelos, el primero —que tiene que ver con la imaginación creadora— con seis fases: origen, disociación, transformación o alteración, asociación, combinación y cristalización. El segundo de ellos —que se distingue para efectos de este estudio como propiamente el proceso creativo— contiene cinco etapas: la experiencia como base de la creación, maduración o incubación, representación, asociación y producto.



Como ya se apuntó, Csikszentmihalyi, también propone cinco pasos: preparación, incubación, intuición, evaluación y elaboración; pero este autor no considera el producto terminado dentro de sus menciones. Anzieu desarrolla explícitamente las cinco etapas del proceso creador: sobrecogimiento-creador, toma de conciencia de representantes psíquicos inconscientes, instituir un código y hacer que tome cuerpo, composición propiamente de la obra y presentar la obra al público. La teoría de Lowenfeld presenta ciertas coincidencias con el de estos dos últimos autores, aunque pueden observarse seis tiempos: origen, pensar la experiencia, integrar experiencias, producción material, composición y producto.



Finalmente, los doce momentos de Lefebvre resultan difíciles de organizar, aún los títulos sugieren poco un seguimiento. El autor los menciona en este orden: de la inmediación, de la memoria, del trabajo, interno-externo de la determinación, de la forma, de la presencia y de la ausencia, de la centralidad, de lo cotidiano y de lo no cotidiano y de lo social y lo extrasocial, utopiano, críticos, del juego y la seriedad, y el producto de la obra.

De los autores revisados, Vygotski y Anzieu exhiben las mayores similitudes, tanto en el número de etapas como





entre lo referido por cada una, aunque los términos difieran debido al enfoque psicológico que domina cada autor: Anzieu se expresa mediante una teoría psicoanalítica, mientras que Vygotski lo hace dentro de una psicología cognitiva histórico-humanista.

Lo referido en las fases del proceso creativo

A continuación se desarrolla una descripción general de cada momento de las propuestas revisadas con el objetivo de esbozar una visión más completa.

Esta primera mirada permite formular que todos los autores consideran las experiencias acumuladas por el individuo como centro del proceso creativo. Vygotski explica que debe darse una inadaptación —un choque de la experiencia acumulada con un evento nuevo— para hacer surgir la necesidad que da inicio a la creación. Anzieu, por su parte, describe una crisis interna (inconsciente), mientras que para Csikszentmihalyi, se enfrenta una problemática totalmente consciente que provoca la curiosidad del intelectual. Sin embargo, este autor, considerando las teorías psicoanalíticas, no desecha el origen libidinal del interés por ciertas cosas.



El siguiente es un momento que se puede considerar aún por debajo del umbral de la conciencia. Csikszentmihalyi se expresa de él como un espacio en apariencia vacío, donde se da la incubación y la maduración de las ideas —de acuerdo también con Anzieu y Vygotski— menciona que aquí pudieran lograrse conexiones inusitadas.

En los pasos siguientes (ya sean dos o tres) la toma de conciencia de la actividad psíquica permite ir dando forma a la imagen mediante la representación de símbolos. El dinamismo en estas etapas incluye la organización y el establecimiento de relaciones nuevas entre los conceptos bosquejados, así como la reflexión sobre la representación y la estructuración de la imagen. Desde que hace su aparición, la reflexión será una constante que dirigirá el proceso de creación, permitiendo su avance o exigiendo el retroceso hacia etapas anteriores de acuerdo con los criterios de valoración que nuevamente pueden ser conscientes o contener un factor inconsciente. También debe considerarse dentro de este periodo de composición de la imagen el trabajo que se realiza con los materiales





físicos, ya que, además de la destreza que se requiere para manipularlos, implica la toma de diversas decisiones en cuanto al estilo particular de expresión.

Finalmente, la materialización del producto terminado conlleva su propia problemática, por lo que puede considerarse una etapa igualmente importante en el proceso creativo (la cual no aparece en Csikszentmihalyi). Lowenfeld menciona la composición como una totalidad estética que da forma a la imagen; Vygotski explica que el producto de la imaginación se integra a la realidad con fuerza renovadora; y Anzieu se detiene para analizar la angustia de pérdida suscitada por la posibilidad del desprendimiento del artista y su obra, lo cual no sucede en la niñez, por el contrario, en ella se observa un desapego por su trabajo creativo a tal grado que puede llegar a desconocerlo.

La aportación de Lefebvre es trascendental en nuestro análisis comparativo pues encuentra en este último momento la apertura a todas las posibilidades de comprensión y análisis del proceso creativo, ya que —al decir del autor— el texto terminado ofrece al lector, todos sus momentos plasmados en la expresión de su unidad, develando los contenidos de su origen inconsciente e inclusive la sensación de vacío que suscitó su necesidad de creación.




Nuestra propuesta de proceso creativo del texto infantil

Tras el análisis y la síntesis de los procesos creativos descritos, se realizó un ejercicio de síntesis e integración (tabla 1) a fin de ofrecer nuestra propuesta de proceso creativo (tabla 2).

Esta propuesta considera cinco *estados*: origen, elección, representación, juego e imagen. El estado que denominamos *origen o necesidad de creación* no indica un punto de partida, sino el evento motivante del proceso creativo, el cual, debemos mencionarlo, en ocasiones es de naturaleza inconsciente. Estos pueden ser, tal como lo vimos en los autores referidos: la carencia, el vacío, la falta, la ausencia, la privación o el abandono, así como las propias fantasías o la satisfacción de una curiosidad. Todo esto permite entender el proceso creativo desde la pedagogía, la psicología cognitiva o humanista como la necesidad de explicar, explorar, encontrar; o, con mayor profundidad, desde las concepciones psicoanalíticas de elaborar, suplir, llenar o cubrir.



Tabla 1. Síntesis y proceso de integración de procesos creativos analizados.

Lowenfeld	Origen	Pensar la experiencia	Integrar experiencias	Producción material	Composición	Producto
Vigotsky	Origen	Disociación	Transformación o alteración	Asociación	Combinación	Cristalización
Vigotsky	Base de la creación	Maduración Incubación	Representación		Asociación	Producto
Csikszentmihalyi	Preparación	Incubación	Intuición		Evaluación	Elaboración
Anzieu	Sobrecogimiento creador	Toma de conciencia de representantes psíquicos inconscientes	Instituir un código y hacer que tome cuerpo		Composición propiamente de la obra	Presentar la obra al público
Medina	**ORIGEN**	**ELECCIÓN**	**REPRESENTACIÓN**		**JUEGO**	**IMAGEN**
	ABSTRACCIÓN		EXPRESIÓN			



El estado de *elección* de los elementos constitutivos, se supone aún por debajo del umbral de conciencia, ya que estos materiales pueden tomarse del contexto socio-afectivo interiorizado y, como tal, parte integral de la experiencia, de la memoria y del imaginario. En el estado de *representación* se empieza a dar forma externamente a la imagen, a expresarla propiamente. En la representación se lleva a cabo la transferencia de los elementos inconscientes a formas conscientes, es decir, se empieza a simbolizar. Este es el estado de impregnación simbólica.

En el estado del *juego* se establecen las relaciones entre símbolos, se contextualiza y aparecen los *mecanismos simbólicos de producción de imágenes*. Aunque juego y representación se orquestan entre sí, decidimos dar un espacio propio que les diera presencia y señalara su participación en este proceso. En el espacio del juego también debe ser





considerado el encuentro con los materiales plásticos que serán los medios de expresión.

Tabla 2. Propuesta del proceso creativo en el texto infantil.

EXPRESIÓN					
ORIGEN	ELECCIÓN	REPRESENTACIÓN	JUEGO		IMAGEN
Inconsciente Necesidad de creación Carencia Vacío Falta Ausencia Privación Fantasías inconscientes Curiosidad Exploración Explicación	Elementos constitutivos Contexto socio-afectivo Imaginario Experiencia Memoria	Impregnación simbólica Símbolo Transferencia	**Composición** **Contextualizar** Juego Relaciones Asociaciones Mecanismos simbólicos de producción de imágenes Sustitución desplazamiento Flexibilidad Movilidad	**Producción** Transformación del material encuentro con las propiedades El trabajo ara doblegarlo Las reglas que impone Conocimientos, recursos y técnicas Destreza Expresión Lenguaje Estilo	Imagen holística Forma viva Presencia Texto Desprendimiento Desapego Reintegración a la cultura Lectura




El estado de la *imagen* se refiere a aquél en el que puede considerarse el texto como forma viva, total. Una presencia terminada y lista para reintegrarse al contexto cultural que le ha dado origen. Es el momento del desprendimiento que en el niño se da como desapego.

Es imprescindible que el lector no olvide la calidad de abstracción de lo expresado anteriormente, ya que para Bachelard[18] este esfuerzo intenta capturar la imaginación en

[18] Gastón Bachelard, *El aire y los sueños. Ensayo sobre la imaginación del*

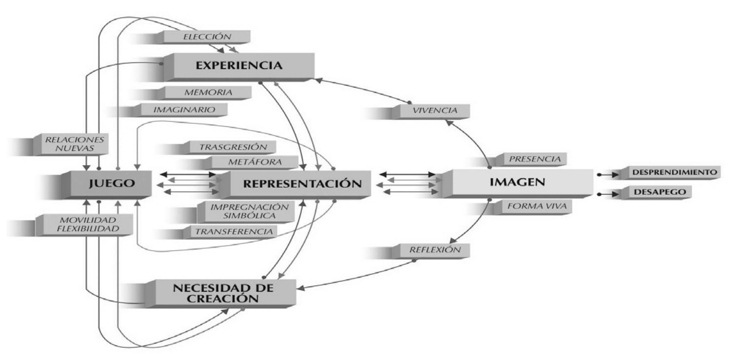




su movilidad. Por lo anterior, estos *estados* del proceso creativo no pueden ser mostrados como etapas continuadas, sino que participan de un proceso dinámico en donde la articulación entre facetas puede provocar el desplazamiento hacia otra distinta o el regreso, en actitud reflexiva, hacia una ya vivenciada. Inclusive la propia imagen "acabada" para el espectador, puede provocar en el productor el regreso al estado del juego o de la representación, o remontar hacia el mismo origen. El proceso creativo íntegro cumple con el cometido de ofrecer una vivencia que no acaba mientras la imaginación no haya satisfecho su necesidad y tenga aún motivos para indagar aquí y allá: "La imaginación, cuando se mueve, no se mueve sin deseo".[19] Este movimiento de la imaginación es el que crea la imagen. Lo anterior hace necesario ofrecer un modelo dinámico que muestre el fluir incesante de la imaginación en el proceso creativo infantil donde el juego es el principal potenciador. La forma de arco y flecha del esquema, hace alusión a la imagen con la que Paz describe al hombre: "Flecha tendida, rasgando siempre el aire [...] sin cesar avanza y cae, y a cada paso es otro y él mismo"[20] (gráfica 1).




Gráfica 1. Modelo dinámico del proceso creativo de la imagen infantil.



movimiento, Ciudad de México, FCE, 2006.

[19] Aristóteles, citado por Esteban Levin, *La experiencia de ser niño*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2010.

[20] Octavio Paz, *El arco y la lira*, México, FCE, 2008.





Tres barcos como ejemplo de análisis

El siguiente análisis propedéutico constituye una oportunidad para revisar el modelo de proceso creativo que se propone. En este ejercicio se analizan tres dibujos de niños que cursaban juntos el 1º grado de primaria, identificados con el nombre de dibujo 1, dibujo 2 y dibujo 3 (figuras 1, 2 y 3). Los tres niños son varones, la edad del autor del Dibujo 1, es de 7 años, mientras que el de los otros dos es de 6. Estos dibujos formaban parte de un cuento-dibujo de tres y cuatro páginas y es el que aparece como portada en cada caso. Fueron seleccionados por la similitud del tema: Un barco en el mar, lo cual puede ser un comparativo útil, ya que puede esperarse la presencia de cierto grupo de elementos y significados.

Realizar un cuento-dibujo fue sin duda una atractiva invitación a jugar para estos alumnos. Los tres niños decidieron dibujar un barco para ir a "navegar". Aun cuando su tema parece ser el mismo, la expresividad de los trazos nos indica que cada niño vivió aventuras imaginarias de muy distinta intensidad.



El siguiente análisis fue realizado pensando en que en el texto, según Lefebvre,[21] se conservan todos los momentos de su creación. Para esto nos guiamos por los estados del modelo del proceso creativo al que llegamos previamente en la revisión teórica. El análisis del *origen* se reservó para el final puesto que, para determinarlo, ha sido necesario revisar antes todo el proceso de creación. No debe olvidarse que este primer momento se supone sumergido en el inconsciente de un sujeto que no está frente a nosotros, por lo que las conclusiones que nos atrevemos a expresar a manera de ilustración del proceso creativo se sustentan mucho en la teoría psicoanalítica del desarrollo psíquico del niño.

Estado de elección de los elementos constitutivos

Listado de los elementos constitutivos que pueden ser observados fácilmente en el dibujo. Estos elementos forman parte de la memoria y del imaginario del niño (o la niña), y son obtenidos de su experiencia en su contexto socio-afectivo más inmediato en tiempo y espacio.

[21] Lefebvre, *op. cit.*





Dibujo 1: Un barco pequeño en el mar. Su casco está dibujado con una forma básica de medio círculo. La escotilla tiene el aspecto de la ventana de una casa. En cubierta aparece solamente una bandera dividida en tres espacios verticales donde se aprecian cuatro colores. No tiene semejanza con ninguna bandera conocida. El mar es un espacio coloreado de azul.

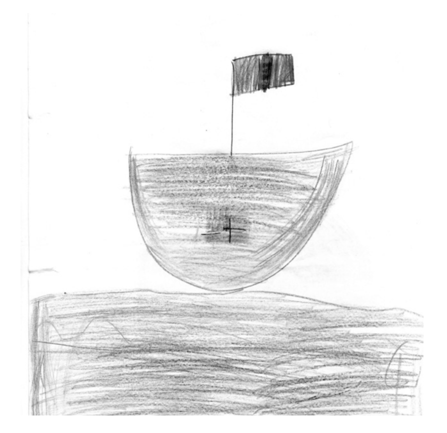


Figura 1.

Dibujo 2: Un barco y una lancha en el mar: La forma del casco del barco es alargada, en cubierta se dibujó el timón en la proa, y dos rectángulos cafés del lado de la popa. Hay una bandera que se alza al centro cuyos colores hacen que pueda ser identificada con la bandera mexicana. También han sido dibujados cuatro tripulantes. Fuera del barco hay una embarcación más pequeña con tres tripulantes. El mar fue representado con olas y coloreado de azul.

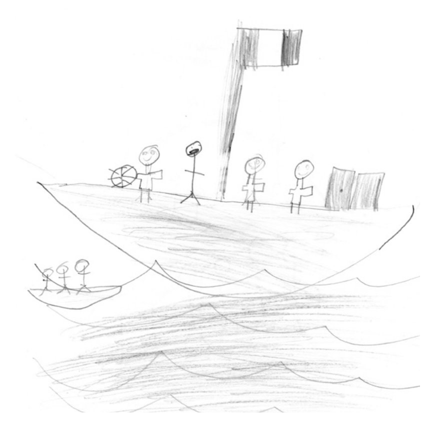


Figura 2.





Dibujo 3: Un gran barco en el mar. El barco contiene figuras tanto en la cubierta como en el casco. Se distingue en la cubierta el timón, una bandera (pudiera ser pirata por el símbolo de la figura cruzada en su centro). Hay trazos amarillos que indican que algo explota. También pueden apreciarse otras formas que pudieran indicar niveles en la cubierta. Hay cinco tripulantes, uno de ellos ostenta un sombrero negro (¿Referencia a Jack Sparrow?). En el casco se aprecian escotillas unidas por líneas sobre una de las cuales se ve un personaje, dos más se descuelgan de una escotilla. Otro de los trazos sugiere un pulpo o un monstruo marino. Bajo el mar, hay dos tiburones, un submarino tripulado y un buzo. Aparece también un pequeño barco de vela con un tripulante. La imagen en sí evoca la película de *Piratas del Caribe*.



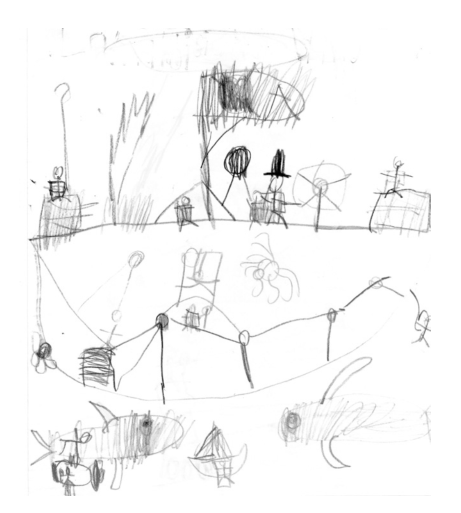


Figura 3.

Estado de la representación

Es el momento de la impregnación simbólica, de acuerdo con Luisa María Martínez,[22] en el que el niño decide la forma como representará cada uno de los elementos constitutivos de la imagen. El símbolo nos refiere el conocimiento del objeto y el afecto depositado en él.

[22] Luisa María Martínez, *Arte y símbolo en la infancia*, Barcelona, Octaedro, 2004.





Dibujo 1: La forma básica del dibujo de este barco indica que para el niño fue suficiente dibujar una superficie que pudiera flotar en el mar. Aunque sabe que tienen escotilla, las relaciona como el orificio para ventilar el interior o ver hacia fuera del barco y lo representó con la forma estereotipada de la ventana de una casa.

Dibujo 2: Este alumno reconoce que una bandera indica una nacionalidad y pudo dársela. El timón está representado por un círculo con sus ejes. En cuanto a los cuatro personajes que aparecen a bordo se distingue uno de ellos por su trazo de “monigote de palitos” y por la expresión de su rostro, los otros tres presentan dos dimensiones en el cuerpo y en los brazos. Los tres personajes de la embarcación pequeña fueron representados con el mismo esquema de “monigote de palitos”. En el mar puede observarse el trazo de un oleaje que representa su constante movimiento.



Dibujo 3: En esta representación no sólo pueden observarse personajes y figuras sino también una intensa actividad. El personaje de mayor valor afectivo pareciera ser el que ostenta el sombrero negro y que además está al mando del timón. Este último se logró con dos círculos concéntricos y varios ejes pero, a diferencia del anterior, tiene una línea que lo afirma a su base y al barco. También es la figura representada de mayor tamaño. Los rasgos de todas las figuras son muy básicos pero claros y suficientes para lograr su identificación: el pulpo con los sinuosos tentáculos, los tiburones con su aleta dorsal, el submarino. Inclusive la posición horizontal del monigote rojo del fondo nos permite comprender que se trata de un buzo. El efecto de una explosión fue lograda con el uso del color amarillo y naranja como por las líneas quebradas. Es importante resaltar que ni un solo trazo o color representa el mar, sólo el espacio bajo el barco poblado de elementos marinos lo insinúa.

Estado de juego

Composición. Se establecen relaciones entre los símbolos, se recurre a los mecanismos simbólicos de producción de imágenes y se busca la organización de la composición.

Dibujo 1: El casco de este barco, con una única bandera, parece ser la metáfora de un barco-casa, indicado tanto por la ventana como por el mar tranquilo.





Dibujo 2: La diferencia de los trazos entre los cuatro personajes que aparecen en la cubierta de este barco permite relacionarlos entre sí, considerando que uno de ellos no pertenece a la tripulación, sino que pareciera ser un integrante más del grupo de la embarcación pequeña. Lo marcado de su boca da la idea de estar gritando o estar alarmado. Quizá la metáfora se trate de un intento de abordaje. Un enfrentamiento entre el grande y el chico.

Dibujo 3: En la clara batalla que se libra en esta composición podemos apreciar tanto el ataque como la defensa de la nave. La figura de autoridad permanece firme en su sitio junto al timón, desde donde controla la escena. Puede apreciarse que el peligro no sólo proviene del acecho enemigo, sino también de que los monstruos suben por el casco del barco y de los que aguardan en lo profundo del mar. Si la embarcación pequeña representa al enemigo indica el menosprecio del mismo.





Producción. La destreza en el uso de los materiales que permiten la expresión. Los autores de estos textos acudieron al taller con una caja de materiales que contenía básicamente lápices de grafito y colores, algunos tenían también plumas o marcadores.

Dibujo 1: Fueron utilizados lápices de color, así como lápiz de grafito. La silueta del barco fue trazada con un color café, mientras que la bandera se delineó con azul marino. En el mar aparece una línea que marcó la superficie y que es del mismo tono de azul que recorrió de lado a lado y en dos tramos la página vertical, para llenar su profundidad. El casco se rellenó con el color grafito. La ventana y la bandera fueron distinguidas con otros colores.

Dibujo 2: Todo el dibujo fue trazado con lápiz de grafito y fue coloreado con pocos tonos. El mar fue rellenado con un azul marino, en movimientos de lado a lado y que no siguen las olas. El casco del barco de café al igual que la embarcación pequeña. Hay un verde, un espacio en blanco y uno rojo para la bandera mexicana. El asta fue remarcada en varias ocasiones.

Dibujo 3: Para esta composición se utilizó lápiz de grafito y lápices de colores. Casi todo está silueteado y son pocas las figuras “rellenadas” pero el colorido que se aprecia impregna de vitalidad a la imagen. Los colores utilizados específicamente para indicar algo son el amarillo, naranja y grafito negro en la explosión, el negro en el sombrero de Sparrow, y el grafito en los tiburones. No hay cuidado en el trazo, pare-





ce que lo que apremiaba era representar la escena, más que detallar personajes y objetos.

Estado de la imagen

Cuando el texto queda conformado es posible hacer una lectura holística de la imagen, sin embargo Rodulfo[23] recomienda también el análisis por grupos figurales. Pensamos que ambos criterios son útiles puesto que la interpretación de la imagen visual nunca es lineal, ni única. El recorrido de la simple mirada propone una multiplicidad de lecturas que se configuran en diversos planos. Berger[24] advierte también que entre la imagen visual y la palabra quedarán siempre elementos sin traducción.

Dibujo 1: Esta es una embarcación pequeña que navega con una bandera multicolor, en cuyo casco, la forma de la escotilla hace recordar una casa, un hogar. El mar tranquilo y vacío da la impresión de un paseo tranquilo.

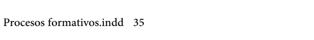
Dibujo 2: La tripulación de esta embarcación mexicana parece disponerse a enfrentar un posible ataque ya que se acercan tres personajes en una embarcación pequeña, las cuales suelen utilizarse para el abordaje en cubierta en las películas (o para salvarse). El niño se identifica con los tripulantes del barco ya que estos están dibujados con mayor detalle. Las ondas del mar indican la actividad marina, pero también puede asociarse con la agitación del momento.

Dibujo 3: En esta escena claramente se revive una acción de la película *Piratas del Caribe*, todo sucede alrededor de una figura central sin que ésta pierda el control de la situación. Cuando se está bien plantado junto al timón, el ataque de los enemigos, el acecho de los monstruos, son cosas que no ofrecen peligro, que pueden contemplarse y disfrutarse.

El estado del origen

¿Cómo se echa a andar la maquinaria del proceso creativo de la imagen? ¿Qué lo motiva? ¿Cuál es su origen? Como respuesta a estas preguntas Anzieu[25] plantea, desde una

[23] Ibíd.
[24] John Berger, *Modos de ver*. Barcelona, Gustavo Gil, 2006.
[25] Anzieu, *op. cit.*







perspectiva psicoanalítica, la *necesidad*, la *falta* y la *ausencia* que provocan lo que Csikszentmihalyi[26] denomina la curiosidad, el planteamiento de problemas y la formación de hipótesis. En el caso particular de este análisis, se ha podido llegar a las siguientes interpretaciones gracias a las aportaciones de la teoría psicoanalítica infantil. También ha sido útil considerar a Ricardo Rodulfo,[27] quien afirma que el dibujo infantil debe ser analizado a la luz de la metodología utilizada por Freud[28] para la interpretación de los sueños, es decir, pensar en lo reciente y lo nimio ligado a eventos de la primera infancia como fuente y contemplar la acción de mecanismos como la condensación y el desplazamiento en el proceso de representación. Reiteramos que este ejercicio se realiza sólo a manera de ilustración, en la búsqueda de más interrogantes, y que las interpretaciones hechas no escapan a la subjetividad y entusiasmo del propio intérprete.



Dibujo 1: Los pocos elementos de esta composición hacen pensar, en principio, que el niño no tiene mucha experiencia con este tema. La idea en la imagen apunta a que un barco es algo grande, como una casa, o en donde habitan los piratas o los marineros. Los pocos conocimientos suponen también pocas preguntas, pocos vacíos. Su propuesta expresa una analogía con el hogar. El barco-casa es un símbolo de la madre y el trazo redondeado del casco nos remite al vientre materno.

Dibujo 2: El problema planteado en este dibujo tiene que ver con el juego del poder —o conflicto paterno— simbolizado en las diferencias del tamaño de las embarcaciones. El barco más grande es el que está mejor equipado, el más fuerte, el seguro vencedor. Por otro lado, hay que dar importancia a que el barco pequeño está ahí presente y cercano, en el mismo espacio de lucha, haciendo frente a su oponente, listo para medir sus fuerzas.

Dibujo 3: La referencia extratextual de la película *Piratas del Caribe* es utilizada para reflexionar sobre el tema de la autoridad, que da origen a este dibujo. En sus trazos el niño toma conciencia de la importancia de una figura de autoridad firme en medio del caos. En la imagen hay una identificación con el capitán que sale victorioso de la lucha



[26] Csikszentmihalyi, *op. cit.*
[27] Ricardo Rodulfo, *Dibujos fuera del papel*, Buenos Aires, Paidós, 1999.
[28] Sigmund Freud, *La interpretación de los sueños*, vol. 2, España, Alianza, 2009.





y que llevará a buen puerto la navegación. Todas las otras figuras están representadas de menor tamaño, incluyendo la segunda nave y el submarino.

Los datos obtenidos en este análisis han sido vaciados en una tabla comparativa que condensa todo el proceso creativo en el modelo que proponemos (tabla 3).

Tabla 3. Comparativa del proceso creativo de la imagen de tres dibujos de barcos.

ORIGEN	**ELECCIÓN**	**REPRESENTACIÓN**	**JUEGO**		**IMAGEN**
Necesidad de creación	**Imaginario**	**Símbolo**	**Metáfora**	**Expresión**	**Imagen holística Lectura**
DIBUJO 1					
Anhelo de la seguridad del vientre materno	Un barco Casco Escotilla-ventana de casa En cubierta, una bandera sin nacionalidad Mar: espacio coloreado de azul	El barco: con un medio círculo Escotilla, estereotipo de ventana de casa Bandera: asta y tela con colores diferentes verticales Mar: espacio plano en azul	La ventana y la forma del casco y el mar tranquilo Barco-casa-madre	Materiales: papel, colores, lápiz Trazos básicos Uso estereotipado de los colores	Esta es una embarcación pequeña que navega con una bandera multicolor, en cuyo casco, la forma de la escotilla hace recordar una casa, un hogar El mar tranquilo y plano da la impresión de un paseo tranquilo






DIBUJO 2					
Complejo de Edipo Padre-hijo Enfrentamiento y reto con la autoridad	Un barco Casco de forma alargada Cubierta: timón en la proa, y dos rectángulos cafés (¿barriles?) en la popa Bandera al centro con colores que la identifican como mexicana Cuatro tripulantes Embarcación más pequeña con tres tripulantes Mar: olas y coloreado de azul	Bandera con identidad Timón: un círculo con sus ejes Tres tripulantes en dos dimensiones en cuerpo y brazos Distingue un personaje por su trazo de monigote y por la boca remarcada igual a los tripulantes de la embarcación pequeña Mar: oleaje, movimiento	Intento de abordaje Enfrentamiento adulto-niño Reto a la autoridad Agitación	Trazos básicos, silueteados con grafito Distingue valoración de personajes Remarcado del asta de bandera La identifica con colores Olas para el mar Uso mínimo y estereotipado del color	La tripulación de este barco mexicano parece disponerse a enfrentar un ataque: se acercan tres personajes en una embarcación pequeña, como las que suelen utilizarse para el abordaje en cubierta en las películas El niño se identifica con los tripulantes del barco ya que estos están dibujados con mayor detalle Las ondas de las olas indican actividad del mar, pero también puede asociarse con la agitación y la tensión del momento






DIBUJO 3					
Padre: poder Autoridad	Barco Cubierta: timón, bandera (pirata por la cruz en su centro), explosión, bala de cañón Niveles en cubierta Cinco tripulantes, uno (¿Jack Sparrow?) con sombrero negro Casco: escotillas unidas por cuerdas, un personaje sobre una de ellas, dos más se descuelgan de una escotilla Pulpo o monstruo marino Bajo el mar: tiburones, submarino tripulado y un buzo. Velero pequeño con un tripulante La imagen recuerda a Piratas del Caribe	Intensa actividad El personaje de mayor tamaño ostenta sombrero negro y está al timón Timón: dos círculos concéntricos, varios ejes y un línea que lo afirma a su base Rasgos muy básicos en todas las figuras, pero claros y suficientes para identificarlos como pulpo, tentáculos sinuosos; tiburones, aleta dorsal; submarino, forma ovalada y hélice; buzo, monigote en postura horizontal; explosión, color amarillo y naranja y líneas en zigzag; mar, espacio vacío	Firmeza, control y confianza de la figura de autoridad Ataque y defensa Acecho del enemigo, peligro en cubierta, en el casco del barco y en el fondo del mar	Trazos básicos, usa el color para delinear figuras y poco para rellenarlas, excepto cuando el color da un significado: sombrero negro, tiburones grises, amarillo y naranja para la explosión El colorido (no estereotipado) da vitalidad a la imagen	En esta escena claramente se revive la acción de la película Los piratas del Caribe, expresando todo lo que puede suceder alrededor de una figura central sin que ésta pierda el control de la situación El ataque de los enemigos y el acecho de los monstruos marinos son cosas que no ofrecen mayor peligro. Es una aventura que puede vivenciarse y disfrutarse







Primeras reflexiones

Durante el ejercicio anterior surgieron muchas inquietudes provocadas por la comparación de los tres textos, básicamente relacionadas con la riqueza o pobreza del material que ofrece cada niño y la variedad de elementos y relaciones que puede manejar en su representación. Estas notables diferencias llevan a preguntarse qué es lo que impide que una niña o un niño adquieran experiencias que enriquezcan su imaginario, o, si es que las ha podido atesorar, ¿qué es lo que dificulta que las exprese en una imagen?

Las reflexiones anteriores nos sugieren que la experiencia sensible conforma un material valioso e insustituible para la construcción del texto infantil. La niña y el niño deben ser sensibles a los ofrecimientos de la realidad, para internalizar elementos de ella que le construyan internamente. Estas reflexiones se esquematizan en el siguiente mapa conceptual (gráfica 2).



Gráfica 2. Relevancia de la experiencia estética.



La narración de la imagen

Lo que hasta este momento alcanzamos a comprender es que *en la imagen, la niña y el niño relatan su propia experiencia*



con los textos (su contexto cultural). Si entendemos que para construir un relato propio acerca de la experiencia con el medio previamente se debe hacer una lectura individual de tales sistemas semióticos, es decir, una interpretación subjetiva de textos, y considerando que una experiencia implica interacción-construcción —transformación— (ejemplificado en la gráfica con los prismas), tenemos que en la imagen, la niña y el niño no sólo relatan sus experiencias, sino que proponen nuevos mundos.

Por otro lado, al graficar estos planteamientos en el mapa conceptual, podemos visualizar el lugar central que ocupa la experiencia en el proceso de creación del texto infantil. Por este motivo, en el siguiente punto del capítulo nos abocaremos a la comprensión de la experiencia como proceso formativo de la subjetividad.

El proceso de la experiencia



El presente análisis de la experiencia como proceso formativo parte de la idea de experiencia que Dewey[29] nos ofrece. Esta teoría considera la experiencia como la base del desarrollo dual del hombre en su formación como individuo y en su integración a la sociedad. Las nociones de Dewey que presentamos son entretejidas con otras concepciones dictadas desde espacios y tiempos distintos al suyo, pretendiendo convertir dicho espacio en un diálogo transdisciplinario que involucre el pensamiento de psicólogos, filósofos y poetas, como el mexicano Octavio Paz,[30] en quien reconocemos mucho de Dewey (sin asegurar que lo retome en su obra) y que aporta a este entramado su propia idea de *otredad* pero sobre todo enriquece los conceptos de *inspiración* e *interés*. El filósofo francés Henri Lefebvre,[31] motivado por la lectura de Paz, nos ayuda a profundizar en el tema de la *ausencia* como origen de la experiencia, que, sin embargo, es analizable como *presencia* en la expresión. El español Alfonso López Quintás[32] se pronuncia a favor de la interacción como formadora del hombre, teoría que se compenetra con la del alemán Alfred

[29] John Dewey, *El arte como experiencia*, Barcelona, Paidós, 2008.
[30] Paz, *op. cit.*
[31] Lefebvre, *op. cit.*
[32] Alfonso López Quintás, *La experiencia estética y su poder formativo*, Navarra, Verbo Divino, 1991.





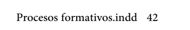
Lorenzer,[33] quien plantea el proceso de la formación del niño a partir de la interacción material con la naturaleza. A menudo encontraremos que cada autor se expresa con términos muy distintivos de su disciplina, sin embargo, el análisis de los mismos nos ayudará a encontrar con facilidad la afinidad entre sus conceptos, por ejemplo, al encuentro entre el Yo y la realidad, mientras que Dewey lo llama *interacción* o, más específicamente, *modos de relación,* López Quintás lo denomina *nudos de relaciones* o *fundar ámbitos* y Lorenzer lo describe como *formas de relación* o *avenimiento*.

El espacio que nos disponemos a desplegar para que tenga lugar este intercambio de ideas es el de la actividad artística, ya que es al nivel de las imágenes al que se eleva su lenguaje y hasta él deberemos acceder nosotros mismos. Nuestra intervención supone establecer los nexos entre estos pensamientos para construir nuestra propia abstracción. Es decir, en concordancia con lo que hemos sostenido hasta hoy, la presente será sencillamente la narración de nuestra propia experiencia con los textos de los autores que se irán citando. Válido puesto que "no es la subjetividad, sino la intersección de los distintos puntos de vista lo que nos da la posibilidad de una interpretación".[34]

Es central para esta reflexión aclarar que en todo momento se hace referencia a la experiencia de tipo estético, comprendiendo como estético el conocimiento sensible. Este es un punto de coincidencia en las lecturas de Dewey, Paz y López Quintás, quienes entienden que una experiencia transformadora, sin importar el objeto del ambiente con el que se da la interacción, sólo puede ser una experiencia estética.

Las características que analizaremos a continuación en la descripción de la *experiencia,* evidencian su cercanía con el *proceso creativo* y con el *juego*, dibujando una amplia área de intersección entre los tres, ya que puede establecerse una analogía tanto entre sus etapas como entre los elementos de su constitución. Aunque se dedica un capítulo a cada uno de estos procesos formativos, se puede adelantar que las diferencias entre ellos son tan sutiles que de pronto pareciera que no existen, sin embargo será posible notar cierto desplazamiento en el centro alrededor del cual se organiza la estructura y gira el sistema. Este sutil movimiento de la

[33] Alfred Lorenzer, *Crítica del concepto psicoanalítico del símbolo,* Buenos Aires, Amorrotu, 1976.
[34] Paz, *op. cit.* pág. 273.







mirada es suficiente para distinguirlos, siendo por tanto diferencias de énfasis. En el presente estudio se pone a consideración la idea de que en el proceso creativo el énfasis se centra en la expresión, en el juego en la observancia de la regla y en la experiencia en la interacción.

La experiencia como proceso formativo

La experiencia es un proceso que implica una organización dinámica en la medida en que es un crecimiento que requiere de tiempo para completarse, es decir, de un periodo de incubación hasta su concepción. De acuerdo con Dewey,[35] éste será perceptible y formará parte de la realidad. Así mismo, podemos diferenciar un principio, un desarrollo y una culminación. En la experiencia se viven en gran manera cambios y relaciones causales entre eventos, siendo literalmente *interacción* y *transformación* las palabras clave que la definen. En el siguiente apartado se establecerá la naturaleza de esos cambios, así como quiénes participan en esa interacción y el grado de compromiso necesario para su consumación.

¿Qué es una experiencia?

En Dewey, "experiencia es el resultado, el signo y la recompensa de la interacción del organismo y el ambiente, que cuando se realiza plenamente es una transformación de la interacción en participación y comunicación".[36] Esta interacción supone un intercambio activo de significados y una completa interpenetración del yo y el mundo. La experiencia es nuestra única oportunidad de alcanzar estabilidad, entendida ésta como un estado de ritmo y desarrollo. En el mismo sentido López Quintás[37] explica la experiencia como la apertura del hombre a todas las realidades valiosas, que son los ámbitos de realidad que lo circundan. Un encuentro que para ser pleno, requiere de la participación creadora del hombre.

[35] Dewey, *op. cit.*
[36] Ibíd., pág. 26.
[37] Quintás, *op. cit.*







Dewey encuadra la experiencia como un evento de fronteras indefinibles puesto que implica una percepción de continuidades, pero situable en un espacio y un tiempo, entre un principio y un fin y en el que necesariamente el yo padece un encuentro con un objeto externo a él. En su disertación es posible distinguir claramente los sucesos que la *originan*, así como visualizar cómo se produce la interacción en lo que él llama el *movimiento* de la experiencia y determinar el momento de su *consumación*. Seguir el análisis de estas tres fases de la experiencia nos será de utilidad para analizar una a una las nociones que las conforman y comprender la dinámica que lleva, mordisco a mordisco, a la incorporación del mundo y la consecuente formación del yo.



Antes de explorar el proceso de experiencia se debe considerar que, en el pensamiento de Dewey,[38] es tan relevante esclarecer los conceptos como los nexos que se establecen entre ellos. Identificarlos permite conservar todo el tiempo la sensación de un movimiento con fines de interacción y tendencias hacia la integración. Dewey llama a estos nexos *modos de relación* y establece su importancia al afirmar que "experiencia estética es la aprehensión, la vivencia, de esos modos de relación y la *incorporación* que de los mismos se hace en la vida cotidiana". En Lorenzer[39] podemos distinguir estos modos de relación en la noción de *formas de interacción*, las cuales son parte de la estructura de socialización presentes en el sujeto, condicionadas objetivamente. López Quintás,[40] por su parte, llama *nudos de relaciones* a las tramas dinámicas de realidades ambitales, que son producto de una concepción relacional de la realidad, a la que nos lleva toda experiencia valiosa.

Empezaremos con el análisis del proceso de la experiencia sugiriendo que de la misma forma en que se observa uno de esos complejos mecanismos laberínticos recorridos por esferas de colores que, a su paso y en cumplimiento a las leyes físicas del equilibrio, echan a andar carruseles, ruedas de la fortuna y teleféricos miniatura: se siga con la mirada atenta y sorprendida en cada giro y movimiento.

[38] Dewey, *op. cit.*

[39] Alfred Lorenzer, *Bases para una teoría de la socialización*, Buenos Aires, Amorrotu, 2001.

[40] Quintás, *op. cit.*





La experiencia es un acto consciente

Sólo el hombre puede tener experiencias porque implican el acto abstracto de *conocer*. Esta afirmación se deriva del hecho de ser una contribución única del ser humano la conciencia de relaciones entre los acontecimientos de la naturaleza: reconocer causa y efecto, establecer continuidades. La experiencia es para Dewey[41] acción pensada, un acto abstracto emotivo-cognitivo, una idea consciente que establece relaciones entre acontecimientos presentes y pasados, y asimila nuevos significados, y de acuerdo con Lorenzer,[42] la presencia del niño que habita en el adulto. Abstraer, establecer relaciones, recordar, asimilar y dar significado son funciones cognitivas mínimamente requeridas para el desarrollo de la experiencia, lo que permite comprender que la participación de la conciencia es determinante no sólo en la calidad de la experiencia, sino en su estructuración íntegra.

Para vivir una experiencia también se requiere de creatividad e imaginación. López Quintás[43] afirma que una experiencia es un modo de verdad *poiética*, un tipo de integración creadora que enriquece la realidad y "alumbra sentido". El hombre es capaz de percibir las posibilidades lúdicas del entorno, asumiéndolas activamente, lo que para este autor es la base de la creatividad. En cuanto a la imaginación, explica que es la facultad del hombre de reconocer el potencial integrador de las realidades sobre los elementos en los que se expresa, instaurando formas de unidad, creando imagen.





Este conocimiento ayuda también a ubicar el escenario en el que *sucede* la experiencia, la cual, aunque se genera en el contacto con la realidad, por tratarse de una abstracción tiene lugar en el pensamiento y gracias a la imaginación.

Los ámbitos de realidad que propone López Quintás[44] —aunque toma como modelo la idea de ambiente— son espacios vitales, centros de iniciativa construidos por la imaginación del hombre cuando percibe en el ambiente la oportunidad de interacción creativa con "todo tipo de realidad" que, en su texto, ostenta una cualidad inobjetiva.[45] El

[41] Ibíd.
[42] Lorenzer, *op. cit.*
[43] López Quintás, *op. cit.*
[44] Ibíd.
[45] López Quintas rechaza llamarlo "objeto" por considerar que se entiende como lo pasivo que puede ser poseído por el sujeto reconociendo su autonomía y su participación activa en la interacción.





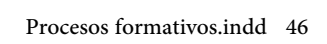
hombre, en cuanto a persona, es concebido como un ámbito de realidad constituido por varios ámbitos: biológico, estético, ético, religioso, político, etcétera.

Los actores de la experiencia

En toda experiencia hay sólo dos participantes: el yo y el mundo, entendiendo al último como naturaleza o realidad externa al yo. Para Dewey[46] es conveniente hablar de experiencia en singular, ya que aun cuando en una escena puedan contarse diez, cien, mil o más personas, la interacción de cada una con los acontecimientos del ambiente es individual, íntima. Los dos actores de la experiencia tienen como cualidad ser entes vivientes. López Quintás[47] considera que las características de los "compañeros de juego" en la experiencia son el poder de iniciativa, la facultad de sugerir oportunidades de acción con sentido y la orientación de *entreverarse* con otras realidades.

La experiencia es vitalidad, diálogo. El encuentro que genera la experiencia es un intercambio activo en el que el yo no rapta y engulle simplemente al objeto del mundo, sino que requiere que ese objeto posea vida propia para hacer posible la interpenetración con el yo. Ya se estableció, siguiendo a Dewey,[48] que el yo es un yo consciente, pleno y, por su parte, el objeto del mundo para ostentar vida requiere tener un pasado y un presente, una historia percibida en un momento de su creación. En psicoanálisis el concepto de objeto puede hacer referencia a *la persona deseada*. Es fácil entender que ese objeto posea vida, sin embargo esta puede ser también una cualidad de un objeto inanimado, lo que va más allá de una metáfora. El ejemplo más contundente de un objeto vivo es la obra de arte. Sin embargo, puede serlo la taza de café que se toma del antiguo gabinete de la abuela añorada. Ya en la mano, en el acto de reconocer su color y su forma, de palpar con el dedo lo desportillado de su boquilla y hasta el leve aroma a café o a chocolate, se convierte en un símbolo desencadenante de un momento de interacción y reescenificaciones.

[46] Dewey, *op. cit.*
[47] López Quintás, *op. cit.*
[48] Dewey, *op. cit.*







Al inicio de la experiencia, el yo se prepara para participar en una interacción con aquel objeto del mundo en el que resplandece como otro: la *otredad*. Paz[49] considera que "la otredad es la percepción simultánea de que somos otros sin dejar de ser lo que somos y que, sin cesar de estar en donde estamos, nuestro verdadero ser está en otra parte". La otredad puede ser interpretada como la percepción de un fragmento de sí mismo en el objeto externo. Es la conciencia de sí mismo, de lo cual sólo es capaz el hombre que se reconoce en el afuera, transformando el yo en tú. Para Paz, esta es la esencia de la imaginación que distingue como poética, la que, más que invención, es un descubrimiento de la presencia. La experiencia es un experimentar la otredad, una ocasión de separación y de reunión con el yo.

La ausencia como origen

La sucesión de eventos que desembocan en una experiencia tienen un principio externo al yo. El contacto con el ambiente provoca que se reconozca la ausencia interna, creando necesidades, que al implicar la activación de una carencia interna, demanda un equilibrio y es en búsqueda de ese equilibrio que el yo entabla un diálogo con el ambiente en una interacción íntima. Hasta aquí es sencillo pensar en ejemplos relacionados con necesidades fisiológicas como el hambre, que debe saciarse tomando del afuera lo necesario. Pero para Dewey[50] no son éstas las únicas carencias internas que se sensibilizan al contacto con el mundo, también se presentan acontecimientos que atraen el interés despertando ausencias de diversos matices. La palabra *interés* en este caso tiene una función de nexo, su significado se deriva de las dos partes que la componen: "inter" de intercambio y "es" de ser, implicando el lazo entre dos seres: el yo y el objeto, que para Paz[51] es un campo de experiencias. En la teoría de Dewey[52] el interés no sólo es el umbral que sugiere el pasaje hacia la interacción, sino que también funciona como fuerza dinámica seleccionando y ensamblando materiales para el intercambio y la transformación.



[49] Paz, *op. cit.*
[50] Dewey, *op. cit.*
[51] Paz, *op. cit.*
[52] Ibíd.





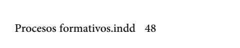
Curiosamente, el término *desinterés* en López Quintás,[53] aparentemente opuesto, explica de la misma forma que *interés* en Dewey,[54] el impulso del hombre hacia la interacción con otras realidades ambitales. López Quintas utiliza desinterés porque desea establecer que el hombre necesita acercarse con una actitud de respeto hacia la libertad de ser del otro, sin considerarlo como un objeto pasivo poseíble, ya que es la única forma en que el otro puede dar lo mejor de sí en la interacción. En sus encuentros lúdicos el hombre establece relaciones dialógicas reversibles en las que tanto él como el otro, sufren una transformación y un desarrollo.

La *inspiración* fija también el inicio de la experiencia. Esta palabra la vemos comúnmente enlazada con la creación del poeta o del pintor, puesto que ellos pueden percatarse del momento en que la inspiración destella al contacto visual de una escena, provocando la experiencia que se resuelve en su obra, pero *inspiración* está lejos de ser la voz mítica de la musa que interrumpe pensamientos de algunos elegidos. Es un evento común que nos toca a todos. Por ejemplo: observar en un parque a un padre que enseña a andar en bicicleta a su hijo, aunque sea un momento que no nos pertenece, tiene el potencial de evocar una escena similar que tuvo lugar en nuestro pasado, ahora ausente, o de la misma forma nos recuerda una situación no vivida, despertando el vacío. Dewey define *inspiración* como el acto de "inflamarse de un pensamiento o escena", explicando que la situación presenciada se convierte en una imagen emocionalizada. La escena tiene capacidad de captar el interés porque ha penetrado hasta lo más profundo del ser y ha expuesto un recuerdo. Este acto tiene también otra forma de nombrarse en el pensamiento de este autor, él le llama: *reconocimiento*.



Descartada la idea animista de la inspiración como musa, también es necesario desecharla como algo proveniente enteramente de la subjetividad. Para Paz,[55] el movimiento artístico surrealista de principios del siglo XX fue un periodo de investigación que terminó con los dos mitos de la inspiración: el de la musa griega y el del subjetivismo inconsciente. Paz explica que en la doble actitud de los artistas en sus experimentos (automatismo, autohipnosis, sueños provoca-

[53] López Quintás, *op. cit.*
[54] Dewey, *op. cit.*
[55] Paz, *op. cit.*





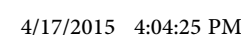

dos y juegos colectivos) participan de y observan a la inspiración, disolviendo al sujeto y al objeto en favor de ella. La subjetividad, con su concepción del mundo, no está invitada a participar en la creación de la obra surrealista, el azar con el que se conduce el artista (o los artistas) no le dio cabida, no puede decirse que hay un yo creador. Y en cuanto al objeto, es un objeto de imposible denominación. ¿Cómo se nombra a una ola que es una nube y a la vez un pájaro que es un hombre? y sin nombre, simplemente no hay objeto. Sin embargo hay obra. La manifestación de la inspiración es la imagen. En el movimiento surrealista, no obstante que desterró al objeto y al sujeto, la inspiración se hizo presente, como escribe Paz: "fue viento que sopló desde cualquier parte y produjo imágenes gratuitas e inexplicables".[56]

La *inspiración* es fruto del encuentro entre los dos actores de la experiencia: el yo y el otro, gracias a la imaginación. El poeta explica cómo la voz de la inspiración que proviene de los objetos externos, surge de la otredad, de la revelación que implica la creación imaginativa de nosotros mismos en los objetos del mundo. Por este motivo no es posible colocar la inspiración ni dentro del ser, como algo totalmente subjetivo, ni fuera de él, como realidad objetiva, sino en interacción con ambos. La inspiración se vuelve imposible sin el contacto con el afuera. Baudelaire[57] considera la imaginación como la más alta facultad del ser, gracias a ella es posible viajar más allá de nosotros mismos hacia el encuentro con nosotros mismos. Un lanzarse al ser, al recuerdo para volver a ser. Inspirarse, para Octavio Paz,[58] es reconocerse.

El *reconocer* supone la percepción de continuidades entre el pasado y el presente. En este episodio el objeto percibido constituye un medio que nos transporta a un esquema previamente formado, nos lleva hacia una identificación. Recordemos el ejemplo del padre enseñando a andar en bicicleta a su hijo: las personas percibidas en principio, en sí mismas no significan nada, nos son ajenas, y sólo adquieren el valor que les da la transferencia de emociones provocadas por la identificación de un momento evocado de nuestro propio pasado.[59]

[56] Octavio Paz, *¿Águila o sol?* México, FCE, 2008, págs. 171-172.
[57] Baudelaire, citado por Octavio Paz, *El arco y la lira*, Ciudad de México, FCE, 2008.
[58] Ibíd.
[59] Dewey, *op. cit.*







Por otro lado, continuando con la propuesta de Dewey, la *invocación* en sí misma posee el poder de contribuir a determinar al yo presente y a su discurso desde lo más profundo de la conciencia, es la oportunidad de hablar de las cosas adheridas al yo y que hoy conforman su unidad. López Quintás[60] consideran que ciertas realidades *apelan* al hombre con un poder de evocación para que entre en juego con ellas, reflejando su propia realidad expresada en símbolos en un lenguaje común.

Puesto que reconocer implica evocar significados y valores resultantes de experiencias pasadas guardadas en la memoria, ese *reconocer* implica hacer presente lo ausente por medio de la creación de imágenes, de la imaginación. Reconocer la ausencia es un acto imaginativo. Para Dewey[61] la ausencia, que da origen a la experiencia, sólo tiene oportunidad de entrelazarse en nuevos tejidos significativos haciéndose presente, atravesando el umbral de la imaginación.



Reflexionando sobre lo escrito anteriormente es posible considerar que la experiencia se teje con ausencias vivas, fragmentadas, inconclusas o en desarrollo suspendido, conservadas como semillas en un espacio interno perteneciente al yo y al que algunos autores llaman imaginario y que en Dewey[62] puede entenderse como el *fondo inconsciente*.

El fondo inconsciente: el imaginario

En relación al origen de la experiencia hemos explicado que es necesario que exista un reconocimiento de significados de experiencias pasadas que son evocados para que interactúen con el objeto nuevo percibido. Estos significados ya concebidos constituyen al yo pero no son completamente conscientes puesto que no son entes individuales sino que están adheridos e integrados al yo. Son materiales que conforman lo sustancial que Dewey[63] identifica como *la mente*. De esta forma, en el transcurso del desarrollo del individuo y a través del material significativo que resulta de cada experiencia vivenciada, la mente teje un fondo inconsciente. A este *fondo* es al que recurre la

[60] López Quintás, *op. cit.*
[61] Dewey, *op. cit.*
[62] Ibíd.
[63] Ibíd.





imaginación estimulada por el reconocimiento. Así, en el fluir de significados que se revaloran con cada experiencia nueva y que regresan a integrarse al yo como nuevos significados, el fondo sufre una reorganización potenciando el crecimiento del yo. La vivencia, según Dewey, de experiencias convenientes permite al yo construir un fondo maduro provisto de material significativo adecuado que provoque a la inteligencia humana a planear y convertir el momento emotivo en interés. Esta misma idea del *fondo* es interpretada por Lorenzer,[64] como la sedimentación producto de toda interacción corporal que a su vez conforman una trama de sentido de una totalidad abarcadora, lo que en su exposición implica la *biografía* (una vida humana), marco significativo de la vivencia.

Para Paz, hablar de *fondo* del que brotan palabras, conceptos o ideas, es comparar al ser humano con una cosa estática dentro de la cual se atesoran por igual joyas o alimañas, y nos explica su porqué desplegando su propia imagen de hombre "Flecha tendida, rasgando siempre el aire, siempre adelante de sí, precipitándose más allá de sí mismo, disparado, exhalado, el hombre sin cesar avanza y cae, y a cada paso es otro y él mismo".[65] Sea llamado sedimento, imaginario o fondo inconsciente, para Dewey tiene la característica de estar constituido con materia viva, la cual puede ser elaborada para adquirir nuevos significados al expresarse en imagen. Debido a lo profundo de las raíces emotivas que conforman el texto expresado planteamos lo siguiente: *la imagen es el tejido sensible del pensamiento, su piel.*

La impulsión como estado inicial de la experiencia

De acuerdo con Dewey,[66] el estado inicial de toda experiencia debe ser llamado *impulsión*, palabra que sugiere un movimiento hacia fuera y delante de todo el organismo, es una actividad en la que se pone en juego todo el yo. La impulsión procede de la necesidad, del hambre y la demanda, lo cual vimos que puede ostentar diversidad de matices más allá de

[64] Alfred Lorenzer, *Bases para una teoría de la socializción*, Buenos Aires, Amorrortu, 2001.
[65] Octavio Paz, *El arco y la lira*, Ciudad de México, FCE, 2008, pág. 176.
[66] Dewey, *op. cit.*



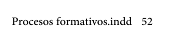


lo fisiológico. En el mismo sentido, López Quintás[67] describe el "impulso" de la acción del hombre que ha asumido las posibilidades lúdicas del entorno como respuesta a los estímulos que recibe del exterior.

Esta necesidad sólo puede ser satisfecha en la interacción con el ambiente, sin embargo, Dewey especifica que lo que forma parte del ser y lo que forma parte del ambiente no puede dividirse pensando en la epidermis como frontera. Aunque con razón López Quintás explica que el cuerpo humano, más que un instrumento, es el espacio viviente del hombre, su presencia, campo de expresión y comunicación con el mundo, no se puede negar que hay ciertas herramientas externas por medio de las cuales nos expresamos, que llegan a formar tanto parte de nosotros, como los labios o las manos. Para el pintor, por ejemplo, utilizar ciertos pinceles le es tan indispensable que no podría dejar salir sus pensamientos sin ellos, igual se puede decir del poeta con la pluma o la palabra, del alfarero con el barro o de la bordadora con el hilo y las hilazas. Esta cuestión resultará particularmente importante considerar en el caso de la expresión infantil y los medios y formas que utiliza para hacerlo, puesto que el pensamiento sincrético de la niña y el niño requiere mucho de la acción antes de que sea posible la abstracción. Reflexionaremos sobre esto en el espacio destinado a analizar la expresión infantil.

Otro punto interesante en relación a la impulsión y el ambiente es el hecho de que el primero suele encontrar resistencias del segundo. Estos obstáculos impuestos por el ambiente permiten al yo tomar conciencia de sí mismo, la actitud que adopta el yo se informa con un significado. La resistencia detiene la impulsión, sin embargo, este es un momento de suma importancia, pues para el yo motivado por el interés significa un espacio de reflexión. Sobre la relevancia de la reflexión en la experiencia nos ocuparemos más adelante, basta por lo pronto determinar las causas internas que la provocan. Tras la reflexión, la impulsión sigue su curso hacia delante. La superación del obstáculo lleva un mensaje positivo de regreso al fondo inconsciente, traducido en crecimiento del yo.

[67] López Quintás, *op. cit.*







La fase del movimiento

Entendemos que toda experiencia es vitalidad.[68] Es un episodio del que podemos precisar su punto de origen y el momento de su consumación, y que forma parte de un todo, de una continuidad. Es la narración de una historia que se padece. La experiencia es parecida también a un organismo que se alimenta y crece o a una pieza musical que avanza a cierto ritmo con el que gana en variedad y movimiento. Es un todo impregnado por una cualidad emocional determinada de la que adquiere el nombre con el que podemos identificarla: esa playa, esa película, aquella plática, etc. Para el yo es el instante continuo en que dialoga y reflexiona con el mundo sobre sus objetos y escenarios en un proceso de integración. Esta fase de movimiento en la que se desarrolla la experiencia se caracteriza también por una acumulación progresiva de valores, producto de nuevos significados, recogidos mientras es dirigida hacia su consumación.

La experiencia concebida como padecimiento

Narrar el curso de una experiencia como la trama de una historia es quizá la manera más apropiada para seguir su desarrollo. Como ya se anotó líneas arriba, de acuerdo con Dewey,[69] la experiencia se da en una continuidad de sucesos que inician con el contacto de un objeto o una situación exterior en la que destella la percepción de una cualidad. Este reconocimiento es un viaje de retorno a los significados adheridos al yo que conforman su fondo inconsciente.

Los símbolos expuestos de este material constituyen el discurso con el que el yo dialogará con los significados que le presenta la situación actual y serán revalorados bajo la nueva luz que los ilumina. La interacción que se crea no consiste simplemente en el intercambio y la aceptación de percepciones. En este diálogo es necesario establecer nuevas relaciones simbólicas, las cuales producirán nuevos significados y provocarán necesariamente cambios en la organización del yo. Este momento se convierte en crucial en el proceso de la experiencia porque implica un reto para la madurez del yo. La interacción con el mundo y sus objetos

[68] Dewey, *op. cit.*
[69] Ibíd.





demanda una revaloración de los significados expuestos, los cuales, al ser interiorizados con un valor nuevo, no pueden ocupar su antiguo espacio ni tampoco pueden ser colocados encima de lo ya conocido, se requiere que el yo reorganice íntegramente el fondo inconsciente.

Esta fase de reconstrucción necesaria para la incorporación de los nuevos significados implica un sufrimiento, una dolorosa metamorfosis a la que Dewey[70] identifica como *padecimiento*. Para López Quintás[71] se trata de una *jerarquización*, lo que significa renunciar a un valor para acceder a otro más elevado. La *interiorización* en este autor es la asunción lúdica de las posibilidades de interacción que albergan las realidades ambitales.

La emoción como nexo



Llama la atención que en muchas ocasiones el suceso externo que desencadena la experiencia no puede considerarse análogo a los significados evocados desde el fondo inconsciente. Es difícil encontrar superficialmente la relación que los une. Se ha explicado que cada experiencia está impregnada de una cualidad estética que la rodea y le da unidad. Pero la experiencia, en su proceso, reúne objetos que son seleccionados y transportados desde espacios muy distantes, algunos situados en el exterior del yo y otros ocultos en los abismos del inconsciente, los cuales, ya juntos, se miran dispares. Lo central es comprender el criterio que utiliza el yo para seleccionar sus objetos. Esta cualidad impregnada en la experiencia a la que Dewey[72] se refiere es una cualidad estética, conocimiento de lo sensible, y reúne significados con emociones. La emoción significativa es la cualidad que matiza de su color lo seleccionado y que provoca el movimiento y el cambio.

Vigotski[73] explica al respecto de la imaginación creadora que tanto las imágenes de la fantasía como los elementos de la realidad que se seleccionan para relacionarse, están condicionados por un estado de ánimo que expresa

[70] Ibíd.
[71] López Quintás, *op. cit.*
[72] Dewey, *op. cit.*
[73] Lev Vigotsky, *Imaginación y creación en la edad infantil*, La Habana, Pueblo y Educación, 1987.





nuestros sentimientos dejando de lado la lógica al establecer la afinidad entre esas imágenes. Los sentimientos conforman un signo emocional común que establece los lazos entre los diversos elementos. Aquellos objetos que producen en nosotros una influencia emocional particular tienden a reunirse entre sí, a pesar de que su afinidad no sea palpable. Las imágenes interactúan porque tienen un tono afectivo común.

El signo emocional, según Vigotski[74] y Paz,[75] es el que da unidad al pensamiento no dirigido —los sueños o las fantasías, por ejemplo— donde es sabido que es posible encontrar un sentido que le da unidad a pesar de la aparente incoherencia en la sucesión de imágenes y palabras. La influencia implícita o explícita de la emoción, contribuye a la creación de relaciones inesperadas,[76] ya que Vygotski considera que es enorme el número de imágenes que tienen un sello emocional idéntico. La lógica interior de la emoción resulta también en representaciones del tipo más subjetivo de la imaginación.

El ritmo de la experiencia

El fluir continuo de una experiencia no implica que ésta se realice en un único y lineal momento de encuentro, reconocimiento, interacción, padecimiento e incorporación, sino que en su confluencia se dan pausas, lugares de descanso y aceleraciones provocadas por la resistencia del ambiente, periodos de interiorizaciones y exteriorizaciones, que señalan y definen cualidades de movimiento y determinan el ritmo que impregna la experiencia entera.[77]

Dewey concibe como *ritmo* un esquema universal de existencia presente en la realización de todo orden subyacente en el cambio que, inclusive, condiciona la vida del ser humano: el día y la noche, las estaciones del año, el sueño y la vigilia, etc. En cambio, Paz[78] considera que esa acepción de *esquema universal* con explicación racional, lo aleja del ritmo presente en la expresión humana, en la cultura. Paz distingue en cada sociedad un ritmo propio, original, considera que es

[74] Ibíd.
[75] Paz, *op. cit.*
[76] Gianni Rodari, *Gramática de la fantasía*, España, Editorial Planeta, 2005.
[77] Dewey, *op. cit.*
[78] Paz, *op. cit.*

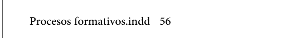




parte de una visión concreta del mundo, creador de imágenes, pues sólo de este modo puede ser obra y poesía y dar forma a todas las artes.

La definición de *ritmo* que Dewey ofrece es la variación constante y ordenada de los cambios, de una manifestación de energía. En este sentido variación hace alusión a la intensidad emotiva de determinados momentos de la experiencia. La importancia de la variación dentro del ritmo destaca cuando este autor considera que en un movimiento invariable no hay ritmo sino estancamiento. Y para Paz tampoco lo hay si sus variaciones no están situadas, es decir, que cada cambio debe tener su lugar definido en el todo más amplio que es la experiencia. En Paz encontramos el concepto de *discontinuo*, que podemos considerar como análogo al de variación, con una interesante ilustración: Paz compara el calendario anual como representación lineal y esquemática del tiempo con el calendario sagrado que es, en cambio, su representación mítica, invocación y convocación del tiempo original, el tiempo arquetípico. Los hechos pasados reencarnan en el calendario sagrado (en lo que puede reconocerse variación en la significación emotiva para la mujer y el hombre que lo guarda). El tiempo representado abandona la sucesión homogénea y vacía para transformarse en ritmo.

El ritmo como esquema original devela el modo en que el hombre establece sus relaciones con el ambiente, que ofrece resistencia e invita a la lucha. Esta dinámica es para Dewey la matriz de toda experiencia y es lo que se vivencia como variación. La presencia de variación y el hecho de que a mayor variación resulta más interesante el efecto provocado de la experiencia, implica que los cambios en el proceso de la experiencia no deben ser visualizados como regularidades objetivas sino que es necesario introducir a esta serie de ideas un nuevo principio que ayude a interpretar este hecho: la *progresión acumulativa*. La progresión acumulativa explica la forma en que la experiencia obtiene ganancia en la variedad de intensidad emotiva y en el intercambio de significados con el ambiente que provoca la sucesión ordenada de los cambios dirigidos hacia la culminación de la experiencia, lo cual es la integración de la experiencia misma. En la variedad del ritmo la sucesión de interiorizaciones y exteriorizaciones crean intervalos en los que cada fase tiene su momento de cese mientras la otra permanece latente. Es en este espacio de descanso en el que Dewey sitúa el padecimiento. El cese no implica un momento de inactividad, sino






el espacio propicio para absorber y asimilar los significados de la interacción, en el que las nuevas interpretaciones son consolidadas. Detenerse por momentos en la procesión de una experiencia, para reordenar y abstraer significados implica la realización de lo que se conoce como *reflexionar*. La reflexión es consecuencia del ritmo y tiene una función central en la experiencia.

La reflexión

Hasta aquí hemos considerado el desarrollo de la experiencia desde el encuentro del yo con el ambiente, encuentro del que surge una necesidad, la presentificación de una ausencia, que a su vez causa el interés del yo por los objetos del mundo en busca del restablecimiento del equilibrio interno. Este movimiento puede ser esbozado en un ritmo de interiorizaciones y exteriorizaciones que no resulta tan simple como el entrar y salir de la aguja en la tela para unir dos patrones. Recordemos que lo que se exterioriza son significados, tan fuertemente adheridos al yo, que en su momento ostentan cualidades inconscientes y que, con esa condición, son llamados a confrontar las nuevas acepciones en los objetos que se perciben en el ambiente. Por su parte, los significados de los objetos del mundo tampoco son golosinas que se digieren con facilidad. Tienen sus sinsabores, también ofrecen resistencia. Ni uno ni otro de estos materiales son simples mercancía de intercambio, para regresar a formar parte del yo requieren ser revalorados.



Entre el ritmo creado por la interiorización y la exteriorización existe un instante de detención al que Dewey[79] observa como un espacio de descanso. En este espacio es donde se hace consciente la disonancia que surge de la ruptura con el ambiente, lo que induce a la reflexión cuya tarea es finalmente restaurar la unión. Líneas atrás determinamos que en la interacción de los elementos del yo y el mundo se presentan resistencias, las cuales tienden a matizar la experiencia con nuevas emociones e ideas. Estas últimas se tornan conscientes en el proceso de recalificación que tiene lugar en el manejo de estos materiales en la reflexión.

La reflexión es una fase del proceso de la experiencia que realiza conscientemente la transformación de los significados.

[79] Dewey, *op. cit.*





Una interpretación y revaloración necesaria para que puedan regresar al yo y formar nuevamente parte de su piel. Evidentemente, esta transformación de los significados implica la maduración del yo. La reflexión, como fase del proceso de la experiencia, se da a nivel de abstracciones, en el pensamiento. Implica la flexibilidad del yo en el manejo de los conceptos propios y de los nuevos, así como la movilidad de los mismos para establecer relaciones nuevas. Pero también puede ser observada como un acto físico. Para López Quintás,[80] es la respuesta libre y reflexiva del hombre la que el ambiente requiere, pues sólo en esta forma puede captar realidades. Constantemente detenemos el curso de nuestras actividades, a veces por instantes tan cortos que no nos percatamos de ello: hay espacios de reflexión en la elección que hace el pintor del color en su paleta, en la dirección con que guía una a una sus pincelas para dar luz y color al lienzo y en el modelado de las formas; de la misma manera son actos de reflexión las correcciones de los trazos, la forma y la distribución de las figuras en los dibujos de niñas y niños. La experiencia sucede en la mente del hombre y puede hacerse presente, con todos sus momentos, en la expresión: manifestación humana que relata una experiencia estética. La expresión, para la niña y el niño, es aún la antesala del pensamiento abstracto.



Experiencia y formación

La ganancia más trascendental de la experiencia es la personalidad humana. El desarrollo del ser humano no está determinado por su especie sino que se configura a sí mismo y a su mundo eligiendo entre las posibilidades de interacción que le ofrece su entorno cultural. Para López Quintás[81] la formación de la mujer y el hombre es producto de su apertura creativa a otras realidades. La participación creativa es la condición para madurar en cada encuentro, ya que implica establecer vínculos profundos con lo valioso, es decir: se crean lazos con significados enriquecedores de la personalidad. Este autor considera que el crecimiento humano requiere de la fundación incesante de diversos campos de juego para potenciar la trama integrada de ámbitos, que es el entorno en que el hombre se mueve y alcanza su plenitud.

[80] López Quintás, *op. cit.*
[81] Ibíd.





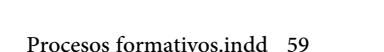
López Quintás[82] denomina *protoámbito* al primer ámbito que el ser humano funda, esto es en su relación —idealmente— con la madre. Las consecuencias de cómo sea fundado este primer espacio lúdico son determinantes en la vida del adulto, ya que de ella dependen tanto el proceso de individualización y formación de la subjetividad como el de su socialización. El texto de Lorenzer [83] que analizaremos a continuación, hace hincapié en el hecho de que la estructura humana es producto, desde un inicio, de las interacciones prácticas (materiales) en el que se enfrentan su naturaleza interior con la exterior.

El interesante trabajo de Lorenzer[84] tiene como meta establecer la materialidad del concepto psicoanalítico de relaciones objetales, explicando que su objeto de estudio son las figuras de la interacción humana en el sujeto. Por esta razón consideró necesario reconstruir el proceso de socialización de la niña y el niño. Desde la perspectiva psicoanalítica, las relaciones objetales son analizadas a partir de las rupturas o desviaciones de su desarrollo y desde la vivencia del adulto en la cual se descubren las vivencias infantiles. Lorenzer plantea el concepto psicoanalítico de *pulsión* en términos de necesidades físicas y para él, la vivencia está determinada por procesos corporales y materiales que penetran como pulsiones, dándole contenido.



Lorenzer, apoyándose en el estudio de psicólogos como Freud, Piaget, Erikson y Mahler, entre otros, nos ofrece la génesis del desarrollo de las estructuras de socialización que conforman la subjetividad. El punto de partida es la diada madre-hijo, o relación niño-objeto relacional primario, al principio indiferenciada y llamada por Lorenzer *situación de avenimiento*. Aquí, la niña y el niño son un ser primariamente biológico, capacitado para expresar de manera refleja toda perturbación de un estado interno placentero que depende de las respuestas conductuales de la madre para regresar a su estado de equilibrio. De acuerdo con Lorenzer, en esta relación objetal primaria se desarrollan tres procesos básicos: el primero consiste en una regulación pulsional, que se da gracias a la alternancia satisfacción-frustración que puede ser considerada el motor del desarrollo; el segundo proceso

[82] Ibíd.
[83] Alfred Lorenzer, *Bases para una teoría de la socialización*, Buenos Aires, Amorrortu, 2001.
[84] Ibíd.






es la configuración paso a paso de la acción dirigida hacia la realidad, el cual se mueve en el despliegue de la tensión entre las fantasías internas y las figuras del deseo; y el proceso propiamente de las relaciones objetales que determinarán el desarrollo posterior de la interacción. No es el objetivo de este análisis explicar a detalle las etapas en las que se escinde la unidad madre-hijo, sino subrayar el hecho de que es en este primer espacio de interacción donde se determina el cómo el niño aprenderá a dar y a recibir del ambiente.

Antes de continuar es importante anotar que, como en toda interacción, ambos participantes sufren una modelización. En este estudio nos interesan básicamente los cambios en la niñez, sin embargo la madre también pasa por un proceso de transformación desde el momento en que se adapta a las exigencias de la niña o el niño. Por otro lado, es importante recordar que la madre responde a las exigencias de su hijo de acuerdo con su propia biografía. En ella, están escritas las formas de interacción aprendidas, expresión de su propia experiencia en la socialización secundaria. Esta manera cultural de actuar de la madre es la que da pie a la formación de la imagen que su hijo hace de ella y de donde nace la individualidad de la niña y el niño.[85]

El avenimiento entre madre e hijo es una relación recíproca en la que se establece una comunicación preverbal. La niña o el niño son conscientes de los cambios de actitud en la madre a través de las expresiones faciales de ella, por los cambios en su tono de voz y por el modo en que lo sostiene. En esta relación recíproca, el bebé aporta sus necesidades corporales anunciándolas a la madre. La aceptación de la satisfacción que ella le ofrece lo enfrenta a su propia naturaleza, la cual responde además con cierta resistencia, pues se aferra a satisfacer de una forma concreta sus necesidades. Estas resistencias son percibidas por la madre como crisis del desarrollo infantil, y la respuesta adecuada permitirá que estos momentos actúen como estrategias de adaptación al ambiente.[86] Dewey[87] también considera la relevancia de la resistencia del ambiente a la interacción, explicando que si no hubiera tal resistencia, el Yo no podría tener conciencia de sí mismo, ni sentimientos de interés, ni temor, ni esperanza, ni desconcierto, etc. Volviendo a Lorenzer, éste menciona

[85] Ibíd.
[86] Ibíd.
[87] Dewey, *op. cit.*






que la primera etapa de la vida transcurre en una creciente modelización de necesidades corporales, marcando así una línea de desarrollo. Las respuestas adecuadas de la madre, es decir, sus métodos de cuidado del bebé, permite desarrollar y coordinar en él sus formas de recepción. Por su parte, ella desarrolla y coordina sus formas de donación. Comprendemos que ambas formas son aprendidas y desarrollan en la niña y el niño la base para convertirse en alguien con capacidad de dar y recibir, es decir, de interactuar y, por lo tanto, de tener experiencias enriquecedoras.

Para Lorenzer, este primer espacio de encuentro ofrece las experiencias de interacción fundamentales en la formación de la niña y el niño: lo ejercitan en la interacción y lo introducen en el lenguaje exponiéndolos a las figuras lingüísticas que contienen, objetivados, significados válidos socialmente. Este último es también un proceso que interesa a nuestro estudio y al que se dedicará espacio más adelante, puesto que está claro que con la introducción al lenguaje se desarrolla también la facultad de expresión de la niña y el niño.

Cada interacción dentro de la diada madre-hijo cumplida en la escena real —como subraya Lorenzer—, va dejando además una huella afectiva que, como recordaremos, será la cualidad emotiva que matizará la experiencia y permitirá su evocación posterior para participar y resignificarse en una nueva experiencia.

Unidad: La conclusión de la experiencia

Si hemos acompañado el movimiento de la experiencia de la manera en que se sugirió inicialmente —como siguiendo el recorrido de esferas de colores por laberintos lúdicos que suben y bajan en función del equilibrio físico— podremos comprender con mayor facilidad el hecho de que toda esta animación se da en la búsqueda de una organización de las variadas partes que la forman, por la cualidad determinada que tienen en común. El fin de esta dinámica es la integración del todo hacia una consumación. A pesar de que una experiencia alcanza significado hasta llegar al punto de su consumación, esto no implica que el producto del término sea el que otorgue ese significado, sino que, para Dewey,[88] es

[88] Ibíd.







la forma de integración de las partes lo que aporta la significación. El resultado de la integración de la experiencia, su operación unificadora, es la imagen.[89]

La experiencia consumada suscita, para Dewey, en determinadas personalidades, la necesidad de expresar la vivencia de manera que, en lo expresado, encontraremos la forma de la existencia presente unida íntimamente a los valores que experiencias pasadas permitieron incorporar a la personalidad. En la niñez es fácilmente observable esa necesidad de expresión, sobre todo en sus juegos, en sus dibujos y en sus relatos. En el caso de niñas y niños, las notables diferencias en la imagen de los dibujos analizados en el capítulo dedicado al *proceso creativo*, evidencia que también existen personalidades que se lanzan a la aventura de expresarse y otras que encuentran estorbos para recorrer ese camino.

Ahora revisemos lo propuesto con anterioridad: *En la imagen, la niña y el niño relatan su experiencia con otros textos.* Al entender como experiencia la *interacción-transformación* provocada por el encuentro con los textos (objetos externos cuya lectura implica una transformación), tenemos que *en la imagen, la niña y el niño relatan el proceso de interacción-transformación de su encuentro con los textos.*

Nos interesa ahora explorar la forma en la que se llega a ese momento del proceso creativo que es la representación, es decir, la expresión. Quizá alcancemos a entender por qué el barco de uno de los niños puede navegar con tanta seguridad en el océano, mientras el otro parece haber quedado anclado en la bahía.

EL JUEGO COMO PROCESO FORMATIVO

Analogía entre el juego y un poema de Fernando Pessoa

> *Las pompas de jabón que este chiquillo se entretiene en soltar por la pajita.*

Cuando una burbuja de jabón flota en el aire hay una sola manera de mirarla: en silenciosa fascinación y con ojos de infancia. Una actitud análoga a la que se requiere para jugar. La silenciosa fascinación, más que una contemplación pasi-

[89] Paz, *op. cit.*







va, lleva en sí una atracción irresistible hacia la realidad o irrealidad de aquel objeto imposible de tocar para explorar. Sólo queda aprehender con la mirada, en la inmediatez del silencio. El juego también lleva en sí un aprehender de la irrealidad que se crea a voluntad. Un aprehender infante, sin lengua, en la inmediatez vivenciada al participar en la ficción creada.

Aunque el juego parece producto de una acción tan simple y espontánea, como el soplar por la pajita, responde a un complejo proceso de abstracción y reestructuración. El juego es un modelo de una situación real que se sustituye por una situación lúdica. Esto, para Lotman,[90] implica un análisis previo de la estructura primera, una síntesis y una selección para la configuración de la segunda. Así, para la creación del modelo lúdico,[91] el sujeto realiza un primer esfuerzo cognitivo.



Según Huitzinga[92] y Caillois,[93] la forma del modelo lúdico está cincelada con elementos definidos: el espacio, el tiempo, la representación, la regla y el movimiento. El *espacio* es similar al que contiene en su interior la fina película de la burbuja: delimitado, específico. Es la mesa de juego, el rincón de la habitación, el patio de la abuela, etc. Siempre tan preciso y claro como un círculo de tiza sobre la banqueta. El *tiempo* es también un elemento de definición que marca un principio, un ritmo y un fin. Es el momento efímero, como la vida de la burbuja, que transcurre entre la invitación a jugar y el llamado de la madre. Tenemos que, de entrada, el juego es una actividad que exige ajustarse consciente y voluntariamente a un tiempo y un espacio que estructuran al sujeto, al menos momentáneamente. Cada uno de los otros elementos del juego —que abordaremos a continuación— participan en este proceso de estructuración del sujeto, por esta razón lo consideramos como un proceso formativo.



[90] Yuri Lotman, *Estructura del texto artístico*, Madrid, Istmo, 1982.
[91] Lotman hace referencia a dos tipos de modelos, además del lúdico, al modelo científico y al modelo artístico. Yuri Lotman, *Estructura del texto artístico*, Madrid, Istmo, 1982.
[92] Johan Huitzinga, *Homo ludens. El juego y la cultura*, Ciudad de México, FCE, 2005.
[93] Roger Caillois, *Los juegos y los hombres*, Ciudad de México, FCE, 1994.





Son, translúcidamente, toda una filosofía

El modelo lúdico supone la representación de una realidad. Un montaje en el que cada participante se convierte en un actor, aquí no hay observadores (a menos que ese sea el papel indicado). Lotman[94] expresa que el juego es actividad. Una actividad convencional, ya que la configuración del juego resulta de un acuerdo y por consiguiente es clara para todos los jugadores, y donde aún las sorpresas respetan cierto margen. El juego es una filosofía porque encierra una visión del mundo y un deseo de aprehensión del mismo. Mediante él se dominan situaciones y se aprenden tipos de conducta. El sujeto que juega aprende al reconstruir en su conciencia el modelo de la situación. Aprende en la posibilidad de detener, corregir o "pasar". Además, la ficción creada abre las posibilidades para vencer lo invencible o lograr lo imposible en la realidad: temores, muerte, superpoderes, etc. Para Lotman, en esto reside su significación mágica.




Pero también hay un aprendizaje más inmediato, de carácter psicopedagógico, al permitir modelar la estructura de emociones necesarias para la actividad práctica. El sujeto que juega, para Lotman[95] y Levin,[96] es capaz de mostrar actitudes nuevas ante situaciones ya conocidas. Al aventurarse a hacerlo, prueba un poco de esas emociones nuevas a la vez que atisba dentro de sí.

Claras, inútiles y pasajeras como la naturaleza,
amigas de los ojos como las cosas

Además del espacio físico en el que se realiza el juego, éste despliega un espacio para la ficción. Las personas y las cosas son sustituto de algo que sólo está presente en la mirada de los participantes. Según Levin, dan presencia a una ausencia. Al representar al otro, el sujeto se desdobla. Participa en la ficción sin dejar de ser él mismo. En este acto —prestar su cuerpo para suplir el ausente—, escribe Levin, confirma la ausencia mientras duplica la presencia, es la producción de la imaginación en acto.

[94] Lotman, *op. cit.*
[95] Ibíd.
[96] Esteban Levin, *La experiencia de ser niño*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2010.





La mayoría de los actos del juego suceden en la imaginación y en este sentido Pessoa[97] afirma en uno de sus versos "El juego del niño es el de irrealizar". El dibujo de niñas y niños nos permite penetrar junto con ellos en la burbuja de ficción que crean en sus juegos y ver a través de sus ojos de infancia ese mundo que imaginan. El siguiente caso es muestra de ello:

Daniel ha estado ocupado toda la tarde dibujando un escudo y una espada sobre un grueso cartón. El tamaño de los dibujos en proporción al suyo nos hace comprender que el objetivo no es dibujar sino construir dos juguetes (figura 4). Al terminar de dibujar, recorta y pega un asa en la parte posterior del escudo. Finalmente, toma los objetos y se coloca en posición de ataque. La forma en que sostiene el escudo, el blandir de la espada, sus desplazamientos hacia delante y atrás o en círculos, no son movimientos en el aire, tienen un objetivo invisible para el observador del juego. La trayectoria de la espada y de la mirada del niño indican presencias. Gombrich[98] considera que la imagen en el juego sugiere algo más allá de lo que se presenta ante nuestra vista.



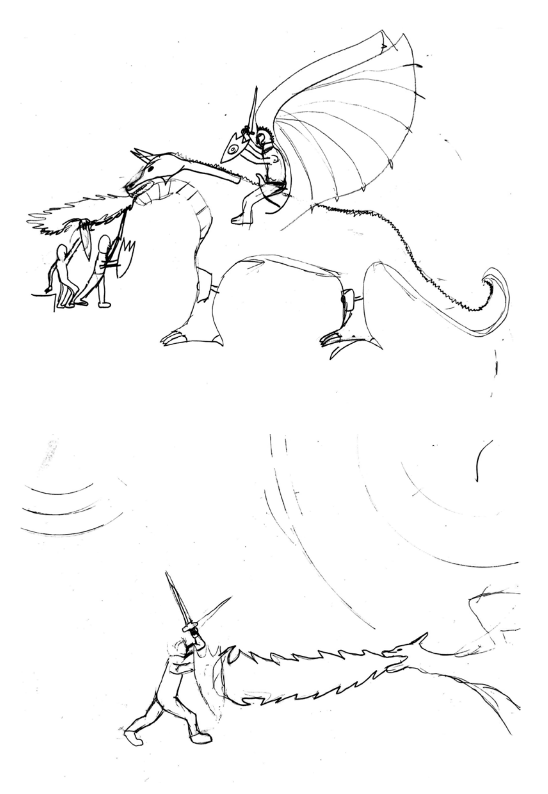



Figura 4. Más que dibujos, lo que hace Daniel en esta ocasión, son juguetes.

Pero ¿qué es lo que ve Daniel?, ¿qué está sucediendo en esa escena que se escapa a nuestra percepción? Esta imagen imposible para nosotros nos la ofrece el propio niño en otro de sus juegos, un dibujo que muestra la escena que se nos escapa (figuras 5A y 5B).

[97] Fernando Pessoa, *Obra poética*, vol. I, Barcelona, Ediciones 29, 1981.
[98] Ernst Hans Gombrich, *Meditaciones sobre un caballo de juguete y otros ensayos sobre la teoría del arte*, Madrid, Debate, 1998.





Figuras 5A y 5B. Dibujo de Daniel que nos da un indicio de lo que puede estar sucediendo en su imaginación mientras juega.

En su dibujo, el niño proyecta sus fantasías, por lo que podemos ver presentada la escena que le hemos visto actuar en sus juegos. Podemos comparar el diseño de los escudos y de las espadas, son muy parecidos, no sólo porque son esquemas desarrollados por él mismo, sino porque cumplen con la forma requerida. El gran dragón es montado por un caballero, lo que significa que esa enorme bestia —símbolo máximo de terror de los caballeros medievales— ha sido dominado y ahora le obedece. Cuando Daniel juega con la espada y el escudo, que cumplen la función de dibujos-juguete, su imaginación despliega una escena como la que ha dibujado y, como veremos más adelante, también el dibujo del niño es un juego.



Son lo que son, con una precisión redondita y aérea

No importa cuántas veces repitamos la acción de soplar a través de la pajita, o si lo hacemos con un soplido leve o con fuerza, cada burbuja que surge flotará siempre perfectamente esférica. Las moléculas de su película obedecen las mismas leyes físicas desde la primer burbuja. Así mismo, para repetir un juego, sólo hay que seguir sus reglas.

Recordemos que el modelo lúdico representa una situación real. El proceso que se sigue para trasladar un aspecto de la realidad al espacio del juego para Lotman,[99] es el de construir ese modelo traduciéndolo al lenguaje de sus reglas. En efecto, la esencia del proceso lúdico está en sus reglas. El sujeto que juega, se ajusta voluntariamente a ellas, pues si cambian las reglas, el juego cambia. En otro lugar tuvimos una experiencia clara de este hecho.

Realizábamos una actividad a la que llamamos "cuento matemático" que consistía en colocar un juguete al centro de la mesa y pedir a niñas y niños que hicieran una lista de sus partes, enumerándolas. Debían enumerar, por ejemplo: cuatro ruedas, dos vagones, tres colores, etc. Posteriormente utilizarían la lista para construir un cuento con esos elementos. Pero lo que sucedió fue que los varones se "engancharon" en una competencia por cuantificar más características del objeto, la cual derivó sólo en la obtención de un número grande. El juego se desbocó por otro camino: los niños pasaron de registrar las piezas significativas del juguete a aquellas menores que las componían, como los tornillos. Después consideraron hasta las vetas de la madera, llegando al extremo de imaginar atributos del juguete. En las listas aparecieron ventanas inexistentes de un sencillo tren de madera, e inclusive el número de pasajeros que, imaginaban, se asomaban por ellas. El exceso llegó cuando uno de los niños, decidido a ganar la competencia, escribió una cantidad con muchos ceros simulando el resultado de su suma. La construcción del cuento, segunda parte del juego, quedó en el olvido.

Las reglas del juego aseguran su repetición, según Huitzinga,[100] su reescenificación y su autorepresentación. Pero en el juego hay otro elemento importante que es el movimiento, de este depende su esencia creativa. El juego conserva

[99] Lotman, *op. cit.*
[100] Huitzinga, *op. cit.*



para el jugador un espacio de libertad. En las rondas infantiles, así como en las puestas en escena de obras de teatro, niñas, niños y actores conocen el papel que deben seguir, sin embargo, aún sin salirse del guión, hay oportunidad para la improvisación. Así, el lobo de la ronda *Jugaremos en el bosque mientras el lobo no está*, parece que nunca terminará de vestirse ya que añade y añade prendas acrecentando la tensión entre los participantes; y el lobo de *Caperucita*, en una de sus tantas representaciones, podrá bromear sobre el sabor de la abuela o quejarse de indigestión.

El juego simbólico, para Vygotsky,[101] también respeta reglas. En el juego de las muñecas, por ejemplo, la niña respeta un rol de madre —el que ella ha observado de su propia madre o el que reconoce como el ideal— e imagina el rol de hija que adopta su muñeca. Lo mismo sucede si se juega a los soldaditos o superhéroes, habrá un modelo de la realidad cuyas reglas servirán de base.



Para Lotman,[102] la estructura del modelo lúdico es una combinación de dos tipos de procesos: regulares y causales. Los procesos regulares son los que enfatizan las reglas del juego y aseguran su repetición. Pero, al depender los juegos de la subjetividad de quien los juega, las reglas no pueden predecir todas las jugadas. Los procesos causales son aquellos que señalan la posibilidad de desviación de las reglas. De esta forma, cada jugada cobra un doble significado al confirmar la regla y acentuar su desviación. Dicha desviación puede ser múltiple, considerando que no sólo se tiene una opción de desplazamiento respecto a la regla, sino que habrá tantas como lo permita la creatividad del sujeto. El movimiento en el juego enriquece su significación, por ello, los modelos lúdicos son semánticamente ricos. El sujeto no sólo debe modelarse a sí mismo como participante de un juego reglado, sino que debe poner a prueba su propia creatividad para darle movimiento y significación.

Los juegos pueden ser transmitidos de generación en generación gracias a sus reglas; ya hemos citado la obra de Pieter Brueghel *Juego de niños*, que nos demuestra que muchos de nuestros juegos tienen al menos 500 años de antigüedad: la gallina ciega, el burro bala, las canicas, las muñecas, etc. Por otro lado, aun siendo tan antiguos, cada vez que se repite

[101] Lev Vigotsky, "El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño", en *Cuadernos de pedagogía*, 82, 1982.
[102] Lotman, *op. cit.*





un juego, éste continúa divirtiendo porque guarda sorpresas para los jugadores.

Y nadie, ni aún el niño que las suelta,
pretende que sean más que lo que parecen ser.

La burbuja es una realidad tan etérea y efímera que pareciera ser una ficción. El juego, en cambio, es una ficción que mantiene simultáneamente al sujeto en la realidad. Jugar es un acto voluntario, consciente. El jugador nunca pretende que aquella ficción sea parte de la realidad, aún si vierte en ella una fuerte carga emotiva. "La niña sabe que la muñeca no es real, y la trata como real hasta llorarla y disgustarse cuando se rompe".[103] Pero cuando una niña o un niño olvidan que lo que está haciendo es tan sólo un juego, éste, de acuerdo con Lotman,[104] suele derivar en frustración o en pleito.

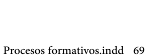
La conducta lúdica se realiza, para Lotman, sincrónicamente en un plano doble: el real y el lúdico. La niña y el niño que juegan, según Levin,[105] hace de cuenta que es otro desdoblándose a sí mismo y dando su cuerpo subjetivo como sustituto del otro, y como tal, el sujeto se incluye entre el material simbólico del acto lúdico.

El juego simbólico

En el juego, cada pieza tiene el carácter de símbolo —objetos, espacio, jugadores— como tal, sustituye un elemento de la realidad. Además, por el hecho de ser elegidos para ser parte del juego, todos los objetos son elevados a la categoría de sujetos, con el valor de *nombres propios*, que en el texto de Lotman,[106] indica una cercanía afectiva adquirida en su participación en el juego. Cada elemento para Gadamer[107] es un símbolo puesto que ha sido investido de una imagen que representa uno o varios significados.

Los participantes del juego, para Gombrich,[108] deben cumplir con los requerimientos mínimos necesarios para

[103] Pessoa, *op. cit,*, pág. 332.
[104] Lotman, *op. cit.*
[105] Levin, *op. cit.*
[106] Yuri Lotman, *Cultura y explosión*, Barcelona, Gedisa, 1999.
[107] Hans-Georg Gadamer, *La actualidad de lo bello*, Barcelona, Paidós, 2002.
[108] Gombrich, *op. cit.*







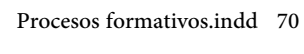
desempeñar la función que se les ha asignado. En un juego nada sobra ni falta. Para recrearse han sido reunidas las piezas necesarias que le dan significatividad y construyen el todo coherente. En palabras de Gadamer,[109] el juego se transforma en imagen formada, donde la identidad de los participantes se funde hasta lograr el aspecto de unidad. Dado que en la representación el juego cumple su objetivo y el vehículo para dicha representación es el símbolo, entendemos que la condición para jugar es acceder al símbolo.[110] El humano es el único ser vivo que tiene la capacidad de producir y conocer mediante símbolos, sin embargo requiere de un largo proceso de desarrollo que se alcanza en un momento de la vida de la niña y el niño sanos.

Aunque más adelante abordaremos el símbolo para analizar su estructura, ontogénesis y filogénesis con mayor profundidad, conviene detenernos un momento —dado su participación en el juego— para esbozar algunas de sus características. Howard Gardner[111] se refiere a él como la unidad básica del pensamiento humano. Los sistemas de símbolos, para este autor, constituyen las entidades básicas de las que se vale el hombre para operar dentro de contextos significativos. De los símbolos depende el funcionamiento del pensamiento ya que son los únicos medios de que dispone el ser humano para sintetizar la realidad. La simbolización es una actividad en la que están implícitas la imaginación y la creatividad humana.



El juego y la producción simbólica tienen un origen simultáneo: el uno hace surgir al otro. De acuerdo con Winnicott,[112] la presencia del otro posibilita al bebé la creación del mundo exterior; este "otro" es la madre. El bebé de cuatro a seis meses de edad recibe de ella su primera posesión "no yo", es decir, un objeto extracorporal sustituto que permitirá a la niña y el niño suplir y manejar la ausencia de la madre. Una frazada o un muñequito suave cumple con este papel de primera posesión "no-yo" denominada *objeto transicional*. Este objeto constituye un símbolo por su carga afectiva y las posibilidades de aprehensión del mundo externo que ofrece. El primer objeto transicional constituye el primer símbolo —un objeto que por su relación con lo au-

[109] Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método*, vol. 1, Salamanca, Sígueme, 2003.
[110] Ana Fabiola Medina, *El juego de los trazos*, Ciudad de México, Trillas, 2010.
[111] Howard Gardner, *Arte, mente y cerebro,* Barcelona, Paidós, 2005.
[112] Donald Winnicott, *Realidad y juego,* Barcelona, Gedisa, 2005.







sente permite sustituirlo y manipularlo—, por consiguiente, estamos ante la primera experiencia de juego. A partir de este acontecimiento el bebé irá aprendiendo a construir y comprender los símbolos. Gardner[113] considera que resulta casi imposible imaginar un dominio de la expresión humana que no los contenga.

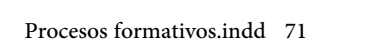
El juego es un indicador de la salud física y emocional de la niña y el niño. La relación juego-salud es reconocida no sólo por especialistas, sino por docentes y padres de familia. Incluso los niños consideran que estar sano implica poder jugar. Esta relación no sólo se debe a la condición necesaria para el esfuerzo físico que requiere la representación, sino el manejo emocional que conlleva.

Para niñas y niños, según Ullán,[114] el juego es un medio que permite reducir y manejar estados emocionales como la tensión, la frustración y la ansiedad. El juego es un medio de expresión natural de los sentimientos, donde manifiesta sus ideas y pensamientos. El *pretender* del juego, que ofrece la posibilidad de imaginar situaciones y respuestas hipotéticas, es una particularidad que hace del juego un recurso excelente para el psicoterapeuta infantil. La ficción del juego abre un espacio para la elaboración de conflictos. Además de descubrir el mundo, el juego procura el equilibrio psíquico puesto que permite exteriorizar, elaborar y llevar hasta cierto grado de armonía tendencias psíquicas internas. En esta medida se pueden trabajar lúdicamente las fantasías, deseos y temores e integrarlos a la personalidad. La vida psíquica de la niña y el niño el juego adquiere valor como indicador de su individualidad.[115]

El dibujo es un juego

Jugar es hacer, escribe Winnicott,[116] pues la niña y el niño requieren actuar las imágenes a fin de conocer y construir su mundo. Pero desde Luquet[117] también el dibujo infantil

[113] Ibíd.
[114] Ana María Ullán, "Arte y creatividad infantil en contextos hospitalarios", en Manuel H. Belver, *et. al.*, *Arte infantil y cultura visual,* Madrid, Eneida, 2005, págs. 103-105.
[115] Herbert Read, *Educación por el arte,* Barcelona, Paidós, 2007.
[116] Winnicott, *op. cit.*
[117] Citado por Aureliano Sáinz, "Teorías sobre el arte infantil, una mirada a la obra de G. H. Luquet", en *Arte, individuo y sociedad*, 2002, págs. 173-185.







es considerado como un juego y lo es en distintas formas. Si repasamos los elementos del modelo lúdico recién citados, podemos comprobar que los mismos son parte de la estructura del dibujo —y de la obra de arte—. En primera instancia, el dibujo se desarrolla en un espacio físico delimitado: la hoja de papel, la banqueta, el pizarrón, la pared, el bastidor, la tela, etc. Tiene un principio y un fin demarcado por el inicio del dibujo y el término o abandono del mismo. La representación se traduce en formas gráficas significantes, es decir, símbolos entre los que se establecen ciertas relaciones. Estas relaciones simbólicas narran la acción ficticia del juego.

El juego del dibujo también respeta reglas: las primeras a las que deben adaptarse la niña y el niño son aquellas determinadas por el material con el que se dibuja: el tamaño de la hoja, su colocación horizontal o vertical, los dobleces, el espacio en el que es posible dibujar, el color del fondo, etc. También dictan sus propias reglas de uso los colores, las pinturas, los lápices, los plumones o los pinceles. Al mencionar esto, queremos subrayar que el material con el que va a dibujar el niño, participa estructurando, de entrada, su juego gráfico.[118]



Pero la representación simbólica gráfica establece reglas muy parecidas a las del juego actuado. La niña y el niño que dibujan adapta los roles de los personajes ficticios a los de la realidad que representa. Es una ficción escrita sobre lo real con las nuevas posibilidades que ofrece el dibujo. También aquí encontramos ese doble plano señalado por Lotman que marca la regularidad y la causalidad: responde a reglas a la vez que abre múltiples posibilidades a la desviación de la regla.[119] En el juego del dibujo la niña y el niño ponen en práctica el "que tal si..." y despliega gráficamente su espacio de movimiento que ya no es acción física sino imaginada y expresada.[120] Finalmente, según Martínez,[121] el dibujo de la niña y el niño muestra su pensamiento en acción.

[118] Medina, *op. cit.*
[119] Yuti Lotman, *Estructura del texto artístico*, Madrid, Istmo, 1982.
[120] Medina, *op. cit.*
[121] Martínez, *op. cit.*





Dibujos-juguete y el reciclado de cuentos en la Cuentoteca

Hay dibujos que literalmente son recortados del espacio donde fueron trazados para convertirse en juguetes. En el juego de Daniel vimos claramente que el niño dibuja la espada y el escudo con ese objetivo. Recordemos también que eran como juguetes aquellas muñecas de papel con vestiditos que algunas niñas compraban y otras dibujaban. Indudablemente, aquí aparece una diferencia entre los dibujos-juego y los dibujos-juguete que sugiere mucho material de análisis, el cual escapa al objetivo de este estudio, pero creemos importante registrar algunas de las observaciones recogidas de la Cuentoteca.



En principio, en los dibujos-juguete, el dibujo parece iniciar el proceso constructivo del juguete pensado. Daniel, por ejemplo, dibujó la espada y el escudo con todos sus detalles, incluyendo el emblema. Después se recorta y se le agrega algún aditamento, si es que se requiere, como el caso del asidero del escudo. La diferencia entre el dibujo que queda en la hoja y el que es recortado, es que este último se transforma en un objeto manipulable. El juego gráfico, más reflexivo, pasa a ser acción. Evidentemente, en la niña y el niño hay una preferencia por manipular los objetos representados gráficamente, y el recortarlos ofrece esta posibilidad. Hay otro detalle que parece tener importancia en el juguete que se crea dibujando y recortando. Daniel tiene otras espadas, pero le gusta hacer las suyas, quizá sea que les imprime su propio carácter. Como ejemplo tenemos el emblema que ostenta el escudo, donde dibujó un brioso caballo, muy representativo de sí mismo.

En los talleres de la Cuentoteca realizamos unas actividades que exploran esta particularidad. La primera que deseamos mencionar se identificó como "Audición de títeres". Se prepararon siluetas humanas con cartulina blanca en las que los brazos, recortados por separado, tenían la posibilidad de movimiento gracias a que fueron unidos con unas pequeñas chinchetas. Cuando las niñas y los niños entraron a la biblioteca, encontraron en su lugar de trabajo una de estas figuras. Nuestra idea era que las niñas y los niños dibujaran y colorearan las figuras dándoles la personalidad que desearan, pero aún antes de indicar algo, ya jugaban con ellas como si cumplieran un rol. —Soy una bailarina de ballet—, —Yo soy





un superhéroe—, alcanzamos a escuchar al pasear entre las mesas (figura 6). Desde el primer momento, la mayoría de niñas y niños imaginaron la personalidad de su muñeco. Lo que siguió fue prácticamente un proceso natural de dibujar y colorear lo que ya estaba imaginado (figura 7).

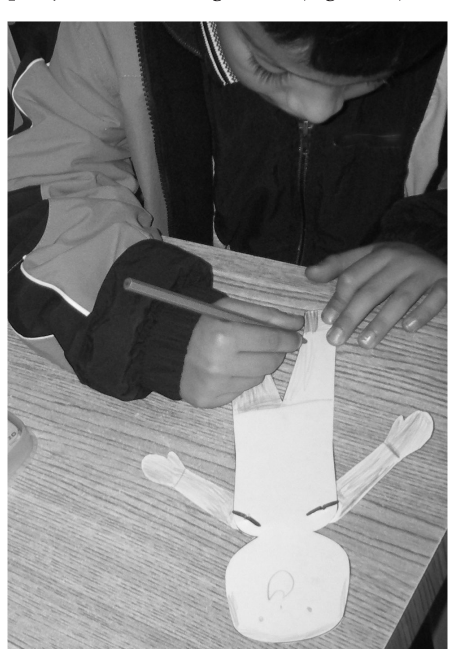






Figura 6. Los niños dibujaron y colorearon los detalles en la figura después de haberlo imaginado.

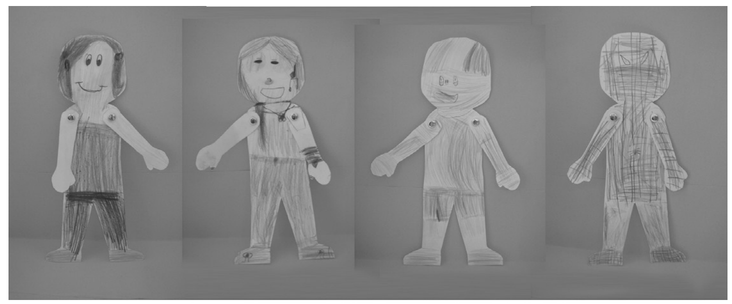


Figura 7. Composición que muestra algunos de los muñecos que dibujaron los niños.

Otra de las actividades que gustó es la que llamamos "Hormigafante". Pensamos que guarda relación con los dibujos-juguete pues evidencia la necesidad de la niña y el niño de

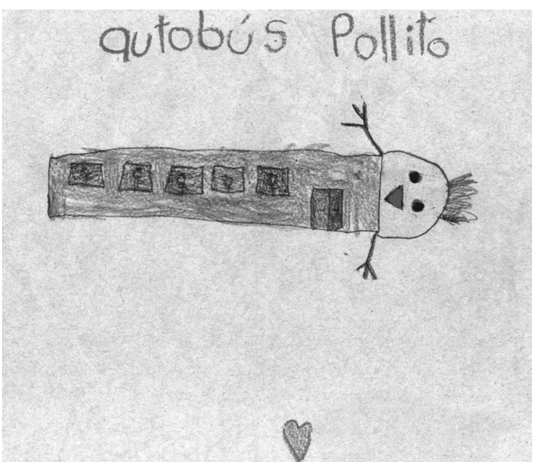


manipular objetos, aun los que no son tal. Esta actividad consiste en entregar dos tarjetas recortadas con forma de rompecabezas para sugerir el ensamblaje. Cada tarjeta contiene una palabra que evoca fácilmente una imagen. Otra de las cosas que consideramos al diseñar las tarjetas fue que al menos una de las palabras debía mencionar a un ser vivo, como un animal o un insecto. El objetivo de la actividad es que niñas y niños construyan un personaje a partir de la combinación de estas dos palabras, el resultado de esta combinación será el nombre del personaje, al cual se debe dibujar posteriormente para escribir una breve historia (figuras 8A y 8B).









Figuras 8A y 8B. Ejemplo de la actividad "Hormigafante". La niña aplica los colores de las tarjetas (azul y amarillo) en el dibujo.



En esta actividad nos interesaba ver la flexibilidad mental de la niña y el niño para construir su personaje, primero con la combinación de las palabras y posteriormente al crear el personaje. Para darle un nombre al personaje se debían descomponer las palabras y combinarlas entre sí de manera que ninguna de las dos perdieran su significado. Lo mismo debía suceder con las figuras a las que hacen alusión las palabras, considerando que en este caso dependen del esquema mental infantil. Como vemos, esta actividad se basa en el proceso creativo de Vigotski.[122] Como resultado de este juego encontramos diferentes niveles de logro. Hubo niñas y niños que ni siquiera intentaron unir las palabras o las figuras, dibujándolas por separado. Otros, utilizaron un guión para unir las palabras o sólo las juntaron, evidenciando con esto que aún no adquieren dominio sobre la palabra escrita (figuras 9 y 10).





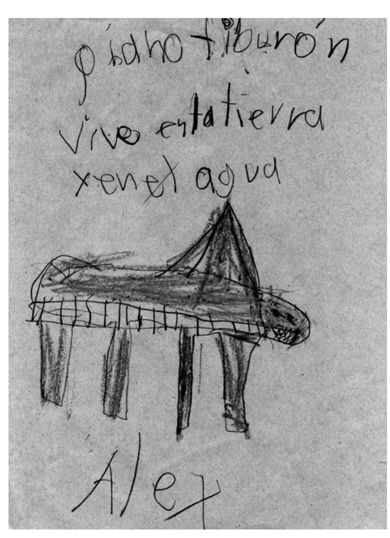
Figuras 9 y 10. En el dibujo de arriba, de la actividad "Hormigafante", el niño no logró integrar las palabras o los dibujos. En el de abajo, une las palabras con un guión y los dibujos apenas se tocan.

En el dibujo del personaje, se demostró mayor flexibilidad mental. Aún entre los trabajos de los más pequeños encontramos formas que integran los dos conceptos en una unidad visual y funcional (figuras 11, 12 y 13).

[122] Lev Vigotski, *Imaginación y creación en la edad infantil,* La Habana, Pueblo y Educación, 1987.












Figuras 11 y 12. Ejemplos de dibujos de la actividad "Hormigafante" más logrados visual y funcionalmente.



Figura 13. Observemos como las cucharas integran orgánicamente a la libélula.



Durante el desarrollo de esta actividad se presentó una situación que merece ser citada en este apartado. Los participantes la encontraron tan divertida que, espontáneamente, empezaron a intercambiar las tarjetas, a ensamblar tres o más y hasta recorrer las mesas buscando nuevas alternativas. Lo que acerca esta experiencia a los dibujos-juguete es que notamos que tanto niñas como niños requerían de las tarjetas para crear los personajes (figura 14). Si alguien no accedía a prestar o intercambiar su tarjeta, no se usaba la palabra —que estaba a la vista— para construir un personaje. Era necesario tener en sus manos la tarjeta con la palabra para manipularla, si les era negada, no les pertenecía y no la usaban. Rodari[123] considera que usar las palabras como juguetes es un juego que niñas y niños hacen y que posiblemente encierra una motivación psicológica. Esta actividad se ha aplicado en diversas ocasiones con edades de 6 a 12 años y siempre se presenta esta situación.





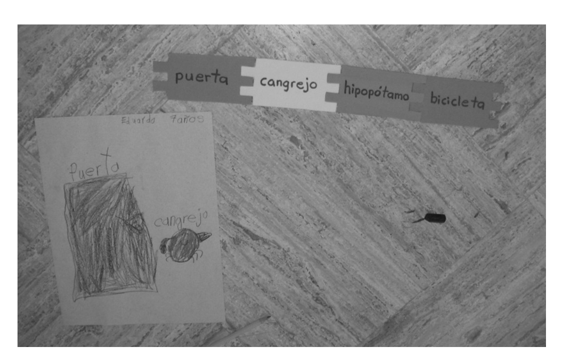


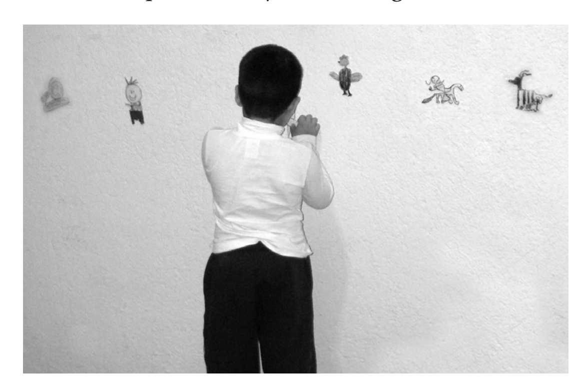
Figura 14. Los niños juegan con las tarjetas y, al hacerlo, lo hacen con las palabras como si fueran objetos.

El “Reciclado de cuentos” fue otra actividad que tuvo un desarrollo interesante. Para llevarla a cabo preparamos el material seleccionando cuentos-dibujo de otras sesiones: figuras como personajes, mariposas, animales, etc. Todos ellos seres animados. Estos dibujos fueron escaneados, ampliados para que tuvieran un tamaño uniforme de cuatro por seis pulgadas, impresos en papel fotográfico —por su resistencia y porque resultaba más económica la impresión— por último los recortamos. Todas las figuras fueron pegadas con una gomita en la pared del espacio asignado para el taller en la biblioteca, de manera que quedaran a

[123] Gianni Rodari, *Gramática de la fantasía*, España, Editorial Planeta, 2005.



la altura de la mirada de alumnos de preescolar y ellos pudieran despegarlos con facilidad (figuras 15, 16 y 17). Allí esperaron hasta que niñas y niños llegaron.









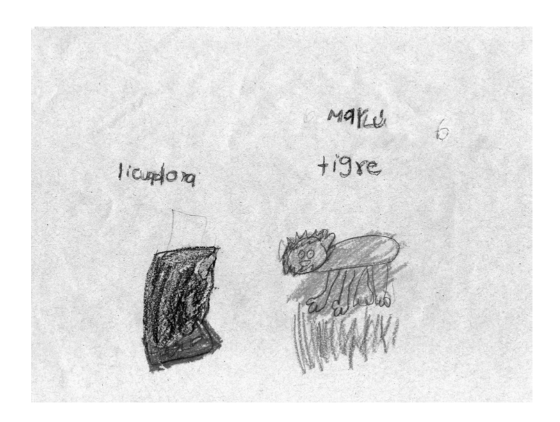
Figuras 15 y 16. Los niños tomaban con facilidad los dibujos de la pared en el reciclado de cuentos de la Cuentoteca.



Figura 17. Niñas, participantes del taller, reciclando personajes.



La instrucción que se les dio fue que escogieran una de las figuras de la pared como el personaje central de su cuento-dibujo. Las niñas y niños que participaron tenían apenas 5 o 6 años de edad, por lo que pocos desarrollaron un cuento escrito. Sin embargo, crearon contextos nuevos para cada uno de los personajes (figuras 18A, 18B, 19A y 19B). Evidentemente, los dibujos participaban ahora como personajes de una nueva narración.





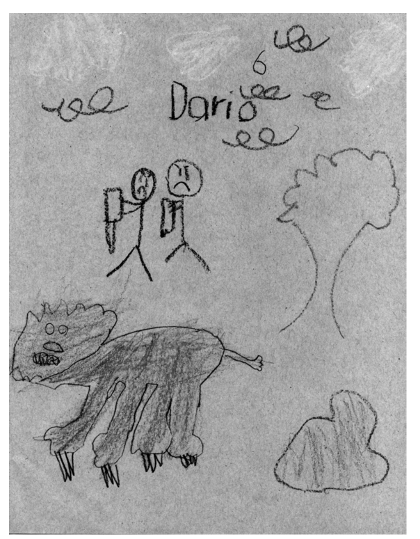



Figura 18A y 18B. El dibujo de la izquierda lo realizó un participante de la actividad "Hormigafante", observemos que por la palabra tigre dibuja un león, ése es el esquema mental que posee. En el segundo dibujo otro niño recicla el león del primer dibujo y lo incluye en un contexto y situación apropiados. Ambos son niños de 6 años de edad.



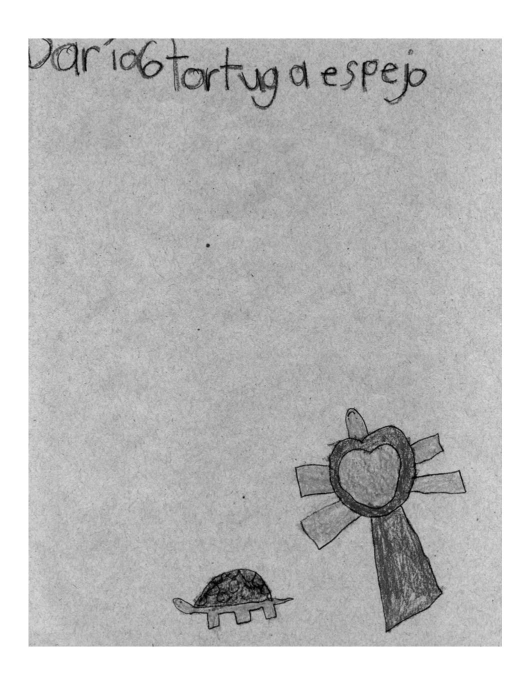








Figura 19A y 19B. Esta tortuga fue recortada del dibujo tortuga-espejo de la actividad "Hormigafante", en el reciclado de cuentos aparece dentro de un contexto más característico.

Pudimos observar que la mayoría de los participantes colocaban la figura recortada al centro del papel y trazaban su silueta siguiendo el contorno, después lo retiraban y copiaban el interior (figura 20). Algunos se apegaron al diseño original, pero otros crearon el suyo (figura 21A y 21B).



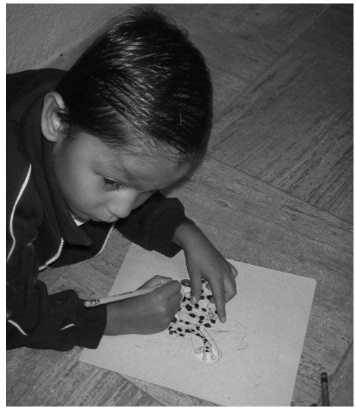


Figura 20. La mayoría de los niños dibujaron la silueta con la ayuda de la misma figura.









Figura 21A y 21B. Esta niña dio un diseño nuevo a la mariposa después de siluetear la que aparece en el recuadro pequeño. El contorno de las antenas originales dio lugar a los grandes ojos. La niña ahora siluetea otra de las figuras que escogió.

En uno de los casos el niño dio otro significado a la forma cambiando el contenido interior. La figura pasó de ser un cocodrilo doblado por el vientre, a una pistola (figuras 22A, 22B y 22C).





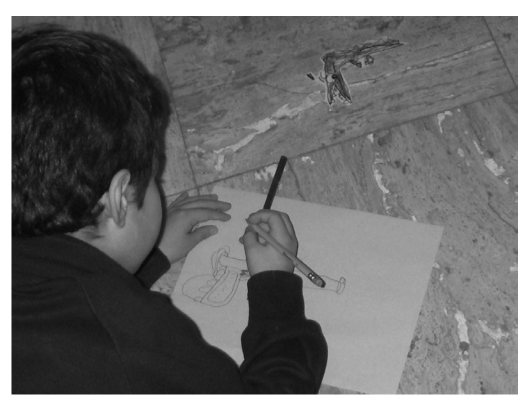








Figura 22A, 22B y 22C. Este niño transformó totalmente la figura y decidió conservar sólo la forma para darle otro significado. La figura pasó de cocodrilo (recuadro pequeño) a pistola.



La experiencia de esta actividad también sugiere una senda nueva, por la que no hubo oportunidad de continuar debido a los tiempos del taller. Indudablemente, aquí hay mucho material por explorar.

IMPORTANCIA DEL JUEGO EN EL DESARROLLO INFANTIL

Tras este análisis teórico y empírico, nos damos cuenta que para jugar es necesario despojarse de la estructura psíquica y corporal propia, sin abandonarla completamente, y dar un salto dentro de otro espacio totalmente regulado. Esto implica acceder a una reestructuración, siempre momentánea, que nos permitirá adoptar otra personalidad y otra conducta desde la que se establezcan vínculos con los otros participantes del juego. Este es el pretender ser del juego: pretendo ser lo que no soy, pues estoy consciente de quién soy. Ya sabemos por Lotman[124] que la conducta lúdica se da en un doble plano.



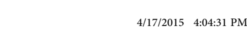
De acuerdo con Levin,[125] este *hacer de cuenta* del juego le permite a la niña y al niño ser lo que no es, separarse del propio cuerpo para habitar otro. Esto provoca que se apropie con mayor fuerza de su propio cuerpo. El juego fuerza a ubicarse en otra posición, no sólo respecto a su cuerpo sino también al lenguaje y a otras personas como él con las que interactúa. Es un movimiento que requiere de la imaginación, la cual es considerada como una actividad que estructura el mundo infantil.

El juego es una forma de conocer, puesto que en él la niña y el niño pueden poner en práctica ciertas variables y experimentar la sensación de desequilibrio físico o emocional y así saber qué sucede cuando toca, jala, tira, sacude, etc. Aprender, en el juego, es apropiarse del objeto —y del otro— jugando. Este saber que se construye en el juego, escribe Levin, no se considera como un conocimiento o una certeza, sino que más bien pertenece al descubrimiento y la conjetura. En el juego se llega a un saber no escriturado sino sensible.[126]

[124] Lotman, *op. cit.*

[125] Esteban Levin, *La experiencia de ser niño*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2010.

[126] En el capítulo destinado al estudio del símbolo entenderemos por *no escriturado* como no codificado en signos fijos (como sí lo es el conoci-





La fantasía del juego dispone una vivencia. Rodari[127] expresa que la escena del juego no se construye con el recuerdo de impresiones pasadas, sino que es una reelaboración de ésta. Al jugar, la niña y el niño participan y disfrutan de una escena nueva. Levin[128] considera que la diferencia que establece Freud, en su *Interpretación de los sueños*, entre vivencia y experiencia es muy relevante ya que, para que la primera se transforme en la segunda, dependerá de que quede una huella libidinal en la niña y niño. Esto se manifiesta en el deseo del pequeño de repetir la experiencia.

La huella libidinal está relacionada con la plasticidad simbólica e implica igualmente la plasticidad cerebral. La imagen inconsciente que crea la experiencia infantil inscribe una trayectoria que no queda en la pura representación lúdica, sino que se inscribe como la huella sensible de un acontecimiento. Un acontecimiento fundante, como lo llama Levin. Tras el juego, la niña y el niño se han movido de su estado anterior, han dado un *salto* y con él se crea un puente entre el Yo anterior y el actual. Este cambio de posición produce historicidad y subjetividad. Una huella queda impresa en la memoria.

El juego en sí no produce experiencia. Ésta se construye más adelante, tras la pausa de reflexión y padecimiento que estudiamos en Dewey,[129] y que Levin[130] cita en palabras de Heidegger. Tampoco la experiencia se constituirá en memoria hasta que este momento se evoque. Ya que la niña y el niño son el centro de su juego, al jugar, se desarrollan como sujetos.

El dibujo como juego

Que el dibujo sea un juego supone la disposición de una escena vivenciada por la niña y el niño. Hemos leído en diversos autores que el valor del dibujo radica en el proceso, por lo que el siguiente capítulo está dedicado enteramente a profundizar en los principios que rodean la expresión en el dibujo infantil. Sin embargo, en cuanto al juego, lo

miento científico) y entendido por la inmediatez del símbolo.

127 Rodari, *op. cit.*

128 Levin, *op. cit.*

129 Dewey, *op. cit.*

130 Levin, *op. cit.*







más importante del proceso del dibujo es precisamente que monta el escenario para la vivencia. Más valioso nos parece aún que en su dibujo, la niña y el niño participan plenamente como autores de esta vivencia.

Independientemente de que el adulto coloque el dibujo en el refrigerador o lo arrugue y lo tire a la basura, se aprecie o no, el dibujo es un juego, una vivencia que deja huella, por tanto, podemos considerarlo como experiencia. Traigamos a nuestra memoria la imagen de una niña o un niño dibujando, generalmente es un bello momento silencioso que capta toda su atención. Lo que sucede es que el dibujo le permite establecer una distancia y ser observador de su propio juego y desde esta posición se abre la oportunidad para la reflexión. Así, se teje una trama que cobra sentido como relato, con la responsabilidad que significa ser su autor. Carlos Cullen[131] aborda este asunto planteando la necesidad de comprender nuestra identidad como narrativa. Y esto, según Carlos Cullen, es precisamente lo que hace la niña y el niño que dibuja: tejer su propio texto en el lenguaje gráfico; narrarse figuradamente a sí mismo; crear valores jugando.



EL DIBUJO Y LOS TRES PROCESOS FORMATIVOS: CREACIÓN, JUEGO Y EXPERIENCIA

En este espacio deseamos detenernos para reflexionar y reunir las piezas de lo que hemos alcanzado a entender hasta aquí con ayuda de la teoría pero, sobre todo, con el análisis empírico de la experiencia con el taller y textos infantiles. Tenemos que el dibujo de la niña y el niño se crea en un proceso creativo que requiere de sus experiencias anteriores como material primordial para sus representaciones. En los dibujos de los tres primeros barcos apreciamos grandes diferencias que nos dieron indicios de estar relacionadas con las experiencias de los niños. Sabemos ahora, que las experiencias no se conservan tal cual se dio el suceso, sino que sólo se integran al sujeto aquellos elementos significativos.

Es evidente que la experiencia, como proceso, actúa directamente en la transformación de la personalidad del sujeto. Pero no parece suceder así en el proceso creativo puesto que éste trabaja para construir un texto. Sin embargo, cuan-

[131] Carlos Cullen, *Entrañas éticas de la identidad docente*, Buenos Aires, La Crujía, 2009.



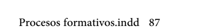


do consideramos el dibujo como un juego, podemos percibir el grado en que está involucrada la subjetividad de la niña y el niño. Retomemos nuestro modelo de proceso creativo y recordemos que se requiere de un imaginario como reserva —logrado con base a la experiencia— del cual se eligen los materiales que participarán en la elaboración del dibujo.

Si al dibujar se juega y el juego resulta ser una representación con cierta desviación respecto a su modelo, esto significa que los materiales tomados del imaginario —de experiencias pasadas— participan en una situación nueva. Tenemos que *el texto infantil se construye en un proceso creativo y lúdico, que en sí mismo puede llegar a constituir una experiencia.* Esta reflexión propone un amplio espacio de intersección de los tres procesos, los cuales son creativos de alguna manera y cuyas diferencias son, como planteamos al inicio de este capítulo, cuestión de énfasis.

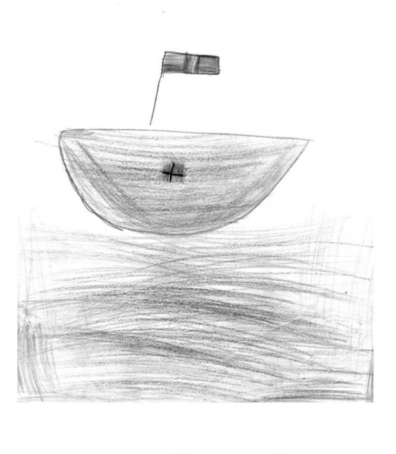
Los tres procesos funcionan como lo haría un rehilete multicolor de tres aspas. Un simple soplo pone en movimiento cualquiera de ellas, la que esté colocada a su favor. Pero ésta impulsará a la siguiente para que se ubique en posición de recoger un soplo más e impulsará a la siguiente, etc. De manera que no es sólo el soplido lo que las hace moverse, sino el impulso que se dan una a la otra. Análogamente, entre el creativo, el juego o la experiencia, no importa cuál sea el proceso con el que se inicia, los tres hacen su aparición y participan activamente en la formación de la niña y el niño que dibujan.

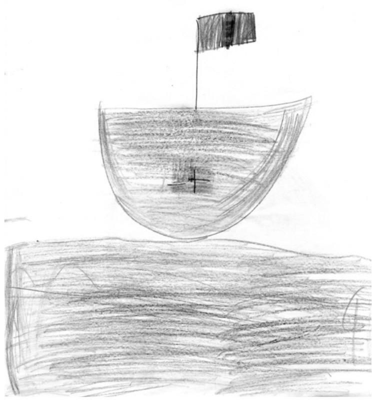
Hay un salto más que debe darse para dibujar. No se trata de un acto tan simple como sentarse frente a una hoja en blanco y tener colores en la mano. Hay niñas y niños que ante la hoja de papel no saben qué dibujar. En el grupo de los tres barcos con el que realizamos el análisis del proceso creativo, en realidad existe uno más, son cuatro, pero este último es idéntico al expuesto como figura 1 (figuras 1 y 23). Lo reservamos para este momento porque provoca interrogantes nuevas y con ellas señala otro camino a seguir en este estudio: ¿Por qué este niño copió el barco de su compañero? ¿Sería que no tenía nada qué decir? ¿O no sabía cómo decirlo? ¿O tal vez no quiso compartirnos nada y ésta fue una manera de presentar algo que no fuera suyo?











Figuras 1 y 23. El primer dibujo fue analizado dentro del proceso creativo. El dibujo de la derecha, idéntico al primero, fue realizado por otro compañero.

Estas interrogantes nos indican la necesidad de profundizar en el problema de la expresión y plantearnos ahora lo siguiente: *La expresión de la experiencia movilizan nuevos procesos que ponen a prueba toda la personalidad de la niña y el niño.* De esto nos ocuparemos después de explorar la imaginación en la infancia.



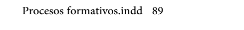
Imaginación y sincretismo en el texto infantil

La imaginación y el sincretismo infantil son dos nociones que atraviesan de principio a fin el contenido de la presente exposición de ideas. Un estudio sobre la imagen en el texto infantil contempla necesariamente a la imaginación de la niña y el niño como su escenario. La imaginación es la sedosa tela sobre la que deslizamos nuestras manos. Todo lo que hasta hoy hemos palpado, ha sido su textura: el creativo, la experiencia y el juego son procesos que, aún con la virtud de tener aspectos concretos, su valor como procesos formativos es particularmente importante en los cambios internos que se propician gracias a esa movilidad del pensamiento que es la imaginación.

El sincretismo infantil es un concepto acuñado originalmente por Jean Piaget y desarrollado posteriormente y con mayor profundidad por Henri Wallon; se refiere al tipo de razonamiento del que parten los niños al conocer y construir su mundo. El proceso de diferenciación de sí mismo del objeto que se experimenta y la aprehensión de éste. Su relevancia para nosotros, es que propone a la representación como el instrumento principal para posibilitar en la niñez el reconocimiento de lo otro, su creación como imagen. Así, la teoría del sincretismo se nos presenta como la perspectiva idónea desde la que realizamos el análisis de los textos infantiles.

La imaginación en la infancia

La imaginación, como uno de nuestros temas transversales, obliga a detenernos para apreciarla como la piel sensible que es. Como también ha sido necesario a lo largo de esta experiencia conceptual, debemos analizarla en su momento de







infancia, es decir, ubicarla como una forma que se desarrolla al ritmo de los otros procesos que van haciendo de la niña y el niño un individuo. Nuestro interés al deshilar el tejido de la imaginación es observar, proyectados en los textos infantiles, los mecanismos con los que actúa y que finalmente son los que potencian su desarrollo. No se trata de suponer pensamientos, sino de ver en los trazos la huella gráfica de la imagen mental de la niña y el niño que nos habla de las particularidades de su imaginación. Iniciaremos con una reflexión que disponga nuestro ánimo y de alguna manera nos acerque a nuestra propia infancia para recuperar un poco de esa manera de pensar de la niña y el niño, con sus valores y prioridades.

La infancia imaginada




Es increíble que la experiencia más maravillosa en un columpio se viva no en la infancia sino después de cumplidos los treinta años. El columpio protagonista de la vivencia a la que hacemos referencia, cuelga de la altísima rama de un roble. La gran longitud de su radio logra que, al balancearse, se recorra un largo tramo, provocando la fantasía de que se atraviesa el universo. Entonces, la sensación de vértigo nos remonta a la infancia. Lo altísimo de la rama distorsiona las proporciones: percibimos al columpio como enorme mientras que nosotros mismos nos sentimos pequeños otra vez. Vuelven de golpe un cúmulo de maravillosas sensaciones: cruzamos el cielo a toda velocidad, el viento palmea las mejillas, el cabello vuela en mechones y el estómago se ha hecho un nudo. Tal vez el vértigo sea respuesta somática a la velocidad, pero también es una reacción al miedo aquel de sentirse pequeño y, hasta cierto punto, en peligro de soltarse y volar por los aires. Una sensación de vulnerabilidad que no es posible volver a experimentar hoy, en un columpio cualquiera en el que se arrastran los pies dejando un surco sobre la tierra.

La lectura de *Las ensoñaciones que tienden a la infancia*, de Gastón Bachelard, evocan este recuerdo reciente y junto a él una serie de reflexiones. ¿Cuál es el verdadero elemento que hizo de aquel columpiarse una experiencia maravillosa? ¿Recordar el gusto infantil por columpiarse? ¿Volver a sentir el vértigo? o ¿Habitar de nuevo ese espacio imaginado que es la infancia?



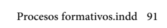


Bachelard[132] afirma que la infancia no se recuerda sino que se re-imagina y no se recupera sino en un estado de nueva infancia, hasta después de la mediana edad. Esta reflexión nos lleva a plantear una propuesta: *En aquel columpio disfrutamos la sensación de volver a ser niña o niño, porque por un instante habitamos nuevamente ese espacio imaginado que es la infancia.* En el planteamiento anterior exponemos dos ideas. La primera de ellas considera en la frase "la sensación de volver a ser niña o niño" que un adulto puede alcanzar su niñez nuevamente en una ensoñación. El recuerdo es en realidad un tejido de imaginación y memoria que requiere de un esfuerzo de elaboración: regresar, recoger, reacomodar, relacionar, rellenar, reflexionar y revivir. Tras este manipuleo mental es imposible pretender que el recuerdo recién reconstruido sea un reflejo idéntico de aquél que se vivió. Cuanto más lejano es un recuerdo, mayor su dificultad para evocarlo. Para recordar la infancia, según Bachelard, se hace necesario reinventar las fantasías de la niñez. En su texto se refiere más a *ensoñación* que a recuerdo, pues recuerdo y ensoñación se ubican en espacios distintos y se viven con diferente intensidad emotiva. Al recordar atraemos los momentos pasados a nuestro tiempo y espacio, como las piezas de un rompecabezas que se arrojan sobre la mesa donde intentamos ensamblarlas en un todo coherente. ¿Quién puede afirmar, por ejemplo, qué tanto de ficción y qué tanto de recuerdo hay en las infancias imaginadas en *Oliver Twist,* de Charles Dickens, y en las *Aventuras de Tom Sawyer y Huckleberry Finn,* de Mark Twain? Françoise Dolto[133] considera el escrito de Dickens como idealizaciones de la subjetividad adulta, en cambio para ella, en el caso de Twain son narraciones de verdaderas experiencias infantiles, estas últimas se definirían como ensoñaciones.

La ensoñación nos arrebata como el tornado de *El mago de Oz,* transportándonos años o décadas atrás y nos deposita suavemente en los refugios del pasado. Otra particularidad de la ensoñación es que condensa en un sólo punto, las imágenes de un recuerdo querido. Cuando habitamos esos espacios nuevamente y la ilusión de infancia nos desborda, el momento llega a ser genuinamente disfrutable. El recuerdo

[132] Gaston Bachelard, *La poética de la ensoñación,* Ciudad de México, FCE, 1997.

[133] Françoise Dolto y Juan David Nasio, *El niño del espejo. El trabajo psicoanalítico*, Barcelona, Gedisa, 2006.







vuelve en imagen. Bachelard afirma que una imagen es a menudo "una burbuja de infancia".[134] Así, gracias a aquella vivencia del columpio con la que iniciamos esta reflexión —con la que logramos introducirnos a la burbuja sin romper su fina película— es que afirmamos conscientes de que exageramos, que nos subimos en un columpio que colgaba de una rama como a *100 metros* de altura y que, al balancearnos, atravesamos el universo.

¿Qué nos hace regresar y habitar de nuevo la infancia? El tornado que nos arrebata hasta el mundo de la infancia es similar a la definición de inspiración que nos ofrece Paz en *El arco y la lira*. De pronto una escena, un encuentro, una canción, un olor o un sabor conecta con nuestras experiencias pasadas y nos transporta a aquellos tiempos inolvidables. Nos sorprendemos por un instante dentro de un vívido evento del pasado. Para Bachelard[135] las imágenes visuales que tienen el poder de arrebatarnos hacia la ensoñación son resonancia de arquetipos de la infancia. También son más fácilmente evocables por su nitidez. Pero son los aromas los que nos llevan hasta la vaguedad de los momentos anteriores a la adquisición del lenguaje. Con el olor de la madre impregnado en la frazada, creamos las primeras imágenes del mundo, que por su origen preverbal resultan ser para el adulto intraducibles y por lo mismo suelen tener raíces emocionales muy profundas. Un recuerdo puede tener el olor de la sopa que llega desde la cocina —ahora inexistente— de la abuela o el aroma a la playa donde se construyeron tantos castillos de arena y cuya brisa nos alcanza en las montañas. Así, dice Bachelard, respiramos el recuerdo.



La siguiente imagen de Paz,[136] evocadora de la infancia, la encontramos en un pequeño escrito al que da un título propio de una pintura "Jardín con niño". En el texto se apela a elementos de la ensoñación. Hay imágenes que han sido provocadas por la *visión*: "La glorieta de los pinos, ocho testigos de mi infancia, siempre de pie, sin cambiar nunca de postura, de traje, de silencio". También aparecen sugerencias del *olor*: "Piso la tierra recién llovida, los olores ásperos, las yerbas vivas. El silencio se yergue y me interroga. Pero yo avanzo y me planto en el centro de mi memoria. Aspiro largamente el aire cargado de porvenir".

[134] Bachelard, *op. cit.*, pág. 188.
[135] Bachelard, *op. cit.*
[136] Octavio Paz, ¿Águila o sol?, Ciudad de México, FCE, 2008.





Y del sonido: "El sitio sagrado, el lugar infame, el monólogo de una tarde, los himnos de una mañana, los silencios, aquel día de gloria entrevista, compartida".

Los momentos solitarios de la infancia, cuando el pensamiento se ocupaba en atesorar las imágenes más sentidas, ahora son fuente de la melancolía que nos arrebata hacia la infancia. Pues esa melancolía, no es sino melancolía de la soledad de la infancia misma.[137]

Bachelard[138] afirma que la niñez subsiste en nosotros toda la vida, formando lo que llama: un núcleo de infancia. Es en el poeta, quien la conserva no como recuerdo, sino como tesoro vivo, donde la infancia crece. Evidencias de que el mundo de la infancia inspira la producción de muchos artistas se nos aparecen por donde quiera. Las primeras fantasías de Leonora Carrington fueron alimentadas con la mitología celta, hecho que, desde los primeros años de vida de la artista, pobló la imaginación de donde surgió su surrealismo. En una entrevista realizada por Alberto Nájar,[139] Carrington comentó que no sabía si era ella la que inventaba los personajes que pintaba o bien, eran ellos los que la inventaban a ella.



Es un hecho que los objetos de la imaginación de los poetas habitan nuestro mundo y forman parte de él. Convivimos con ellos cotidianamente y su presencia es palpable en todos los lenguajes. Son actores de todas las culturas, las enriquecen y desarrollan. Afrodita; Prometeo y su antorcha; el Minotauro, su laberinto y el hilo; Romeo y Julieta y su balcón; Ulises; Fausto; el Principito, su pequeño mundo y sus cuestionamientos; el Quijote, su compañero y su molino de viento; Hansel y Gretel, las migas de pan y la bruja. Todas estas imágenes desprendidas de los muros, las vasijas y las páginas de los libros son parte de nuestro imaginario. Más aún, la fuerza de estas presencias es tal que hemos salido en búsqueda de su realidad.

En la segunda idea contenida en el planteamiento "el espacio imaginado que es la infancia", consideramos que la infancia se vive en la imaginación, aun cuando se es niña o niño todavía. Hablamos aquí de una infancia imaginada.

[137] Bachelard, *op. cit.*

[138] Bachelard, *op. cit.*

[139] Alberto Najar, "Leonora Carrington: la surrealista que siempre fue niña" [En línea]. *BBC mundo*, 2011. Dirección URL: http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2011/05/110526.







"Mi niñez para mí, era lo que yo me había creado"[140] escribe Bachelard citando a Henri Bosco cuando propone un poeticoanálisis de la infancia. Y Paz[141] cita a Jean Piaget para decir que la realidad de los niños está construida por fantasías.

Al expresarse, la niña y el niño emplean el lenguaje de la imagen, porque habitan el reino de la imaginación. En nuestro planteamiento no estamos suponiendo que se confunde realidad y fantasía. Esto es fácilmente comprobable por el hecho de que, desde su más temprana edad, niña y niño tienen la capacidad de participar en un juego de simulación, conscientes de que se trata de una ficción.[142] Lo que argumentamos aquí, es que la niña y el niño van construyendo un mundo a partir de los elementos que son capaces de percibir. La traducción mental de la cual dependen tanto sus conocimientos previos como de las emociones asociadas a esta percepción. El resultado es un objeto mental, una imagen. Además, para incorporar las nuevas percepciones se deben establecer nexos con lo ya interiorizado, hacer que las piezas encajen y llenar los huecos. La construcción de la subjetividad tiende a la integración, pero hacer esto con tan débil estructura interna como la del infante, requiere de otra buena dosis de flexibilidad y movilidad mental, es decir, de imaginación. El resultado es la creación de un mundo imaginado, el mundo que habita la niñez. Françoise Dolto[143] le da el nombre de "el campo imaginario de la infancia".




Dejemos un poco el espacio poético del pensamiento de Bachelard y Paz y revisemos ahora lo que se ha escrito en relación a la imaginación en la infancia en la psicología —disciplina a la que de alguna manera ya nos hemos acercado— para buscar la simetría entre las ideas de ambas perspectivas.

¿Qué es imaginación?

Sobre la imaginación Herbert Read[144] tan sólo escribe que consiste en la capacidad de retener imágenes. Esto nos hace

[140] Bachelard, *op. cit.*
[141] Octavio Paz, *El arco y la lira*, Ciudad de México, FCE, 2008.
[142] Paul L. Harris, *El funcionamiento de la imaginación*, Buenos Aires, FCE, 2005.
[143] Françoise Dolto, *La causa de los niños*, Ciudad de México, Paidós, 2010.
[144] Herbert Read, *Imagen e idea*, Ciudad de México, FCE, 2003.





pensarla en la idea convencional de memoria, es decir, la pura reproducción o evocación. Contrario a esto, Vygotski,[145] considera que las impresiones sensibles que deja la experiencia no se conservan en la mente como cosas aisladas e inmutables. Este autor explica la imaginación describiendo la amplitud de sus actividades: la imaginación construye a partir de las impresiones acumuladas con anterioridad; impulsa el desarrollo de dichas impresiones aportando lo nuevo; y propicia su transformación. El resultado es una imagen nueva.

La imaginación para Vygotski es primordialmente creadora de imágenes, las cuales son producto de combinaciones inesperadas de piezas de la experiencia vivida en el momento, con impresiones conservadas con anterioridad. Esto mismo lo demuestra la teoría psicoanalítica desde sus primeros intentos por interpretar los sueños, ya que según Freud,[146] aún en la formación onírica más ilógica podemos descubrir que cada una de sus partes tienen su origen en la experiencia.

Uno de los juegos expresivos de nuestros talleres explora la relación imaginación-imagen, la llamamos: "Las formas en las nubes". En esta ocasión se trabajó con niñas y niños de preescolar, a quienes se invitó a encontrar figuras en un pliego de cuatro metros de papel kraft sobre el que se habían pintado simples manchas blancas con la ayuda de una esponja. A las niñas y niños participantes se les dijo que, en esta ocasión, la imaginación iba a salir a jugar. Que en las manchas nada estaba escondido, sino que había que imaginarlo y hacerlo visible trazando con crayones los contornos. La tallerista puso la muestra, centrándose en una de las manchas a la vez que decía: "Aquí, por ejemplo, yo imagino una gallina" y dibujó el contorno de manera que los alumnos pudieran ver también a la gallina. Inmediatamente terminado el ejemplo, niñas y niños se abalanzaron (literalmente, ya que casi derriban a la tallerista) sobre la caja de crayones para tomar uno y empezar ellos mismos a imaginar formas. La mayoría de las figuras imaginadas representan animales: patos, gusanos, pájaros y hasta un camello. Niñas y niños usaban la frase "Yo imaginé..." al mostrar sus dibujos a la tallerista (figuras 24, 25 y 26).



[145] Lev Vygotski, *Obras escogidas,* vol. II, Madrid, M. Libros, Ed., 2001.
[146] Sigmund Freud, *La interpretación de los sueños*, vol. 2, España, Alianza, 2009.











Figuras 24, 25 y 26. Aspectos de la actividad “Las formas en las nubes”.



Tenemos que los elementos de la *realidad* no se incorporan como objetos concretos al Yo, sino que se interiorizan como imagen. Esto quiere decir que han sido matizados con la imaginación: magnificados, idealizados, mitificados, etc. Estas figuras de la imaginación constituyen para Bruno Bettelheim,[147] verdades psicológicas y cumplen una función en el desarrollo de la niña y el niño, ayudándolos a la comprensión del mundo. En su *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Bettelheim nos da la pauta para explicar estos matices que imprime el pequeño a su mundo. Este autor expresa que los cuentos empiezan en el mismo punto psicológico donde se encuentran la niña y el niño. Nosotros sólo hemos necesitado dar un giro al modelo para invertir nuestro punto de observación y no ver desde el cuento hacia la infancia, sino desde la infancia hacia el cuento.

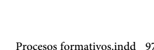
A continuación explicamos algunas de las características que encuentra Bettelheim en los cuentos de hadas que pueden ayudarnos para respaldar teóricamente las razones de la transformación que sufren los objetos al ser manipulados mental e inconscientemente. Lo primero que mencionaremos es que en las imágenes infantiles encontramos aún la tendencia a la *escisión*, en la cual, de acuerdo con Melanie Klein,[148] se polarizan los objetos interiorizados clasificándolos en buenos y malos, de la misma manera que, en el cuento, el lobo es malo y Caperucita es buena. Los personajes ambivalentes no existen para la mente infantil.[149] La escisión es el modelo con base al cual la niña o el niño imaginan a sus propios padres y el que sigue secretamente por largo tiempo al representar (o imaginar) sus personajes. Esto que hacen, de resaltar ciertos rasgos en la imagen, tiene el fin de diferenciar y les ayuda a clasificar y comprender mejor lo que les rodea.

Muy cerca de la escisión está la función de *simplificación* de las acciones y los personajes. En los cuentos de hadas se evitan las situaciones complejas, todos sus elementos se presentan bien definidos mediante la supresión de los detalles. Según Bettelheim, plantearse las situaciones de forma breve y concisa equivale a analizar la problemática en su

[147] Bruno Bettelheim, *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona, Editorial Grijalbo, 1986.

[148] Citada por Hanna Segal, *Introducción a la obra de Melanie Klein*, Ciudad de México, Paidós, 1985.

[149] Bettelheim, *op. cit.*







forma esencial, evitando las confusiones. De esta manera, cada momento en la vida cotidiana de la niña y el niño tiene una esencia simple y típica: la comida, el baño, la hora de dormir y la visita a la abuela, se convierten en una burbuja.

La *identificación con el héroe* es también una característica que la vida imaginada de la niña y el niño tiene en común con los cuentos de hadas, y que surge en sus propios cuentos, los cuales tienen siempre un trasfondo autobiográfico. Ellos son los protagonistas de su propia historia y poseen los valores y los deberes de un héroe. Por la misma razón rechazan aquellos valores que consideran impropios: Si se les dice —Eres un niño malo— lo negarán con todas sus fuerzas. Ser el protagonista, para Bettelheim, implica aprender a resolver los conflictos que se le plantean. Esto último podemos leerlo también en sus cuentos, donde ofrecen soluciones ingeniosas a sus propias tramas.[150]





Las *exageraciones fantásticas* constituyen otra característica que encontramos en los cuentos de hadas y que podemos observar funcionando en la imaginación infantil. Los gigantes de los cuentos concuerdan con la representación del adulto en la niñez, así como el enano, el animal pequeño e indefenso es la imagen del infante mismo. Otra forma común de exagerar las situaciones es la percepción del tiempo. La ausencia por unos minutos de la madre puede ser sentida como interminable, lo mismo que un momento aburrido. También el miedo puede crecer al tamaño de un monstruo. Para Bettelheim es fácilmente identificable que el factor común que desencadena estas percepciones desproporcionándolas es la carga afectiva depositada en ellas.

Sin embargo, como Bettelheim afirma, que un sentimiento negativo como la angustia o el miedo tome una forma definida, puede ser la oportunidad de dar seguridad a la niña y al niño y animarlos a vencerlo. En cambio, lo invisible y lo amorfo no pueden ser combatidos: por esta razón en el duelo de magia entre el mago Merlín y la bruja Madam Mim, de *La Espada en la Piedra* en la versión animada de Disney, la regla tres prohíbe desaparecer. Al tomar forma, un gigante puede ser derrotado con sólo atarle las agujetas de los zapatos y el más temible dragón es atravesable con la espada.

[150] Ana Fabiola Medina, *El juego de los trazos,* Ciudad de México, Trillas, 2010.





La imaginación provee a la niña y al niño de un espacio para manipular sus conocimientos y las emociones ligadas a ellos. Esta función de la imaginación, para Paul Harris,[151] es muy importante en su desarrollo psicológico, ya que le permite controlar las situaciones y mantenerlas dentro del círculo de lo tolerable. Aunque la imaginación esboza una situación mental, sabemos por autores como Vygotski[152] que los pequeños requieren del juego simbólico (o de simulación), así como de sus dibujos para crear estos espacios de control. El juego es para Gianni Rodari[153] una reelaboración de la realidad, donde se combinan entre sí datos de la experiencia haciéndolos corresponder con la curiosidad y la necesidad. La imaginación utiliza sólo elementos de la realidad y esto no contradice en nada lo que venimos planteando hasta ahora, sino que sólo explica por qué es mucho más productiva la imaginación del adulto.

En su estudio sobre el desarrollo de la imaginación, Vygotski[154] reconoce en Freud la aportación de que la imaginación está presente en la conciencia infantil desde un principio, es decir, es una actividad primaria, aunque subconsciente. En este mismo trabajo se cita el pensamiento de Piaget encaminado a considerar que lo primario de la imaginación, es decir, su base subconsciente, implica la no dirección de ésta hacia la realidad, sino que crea en la niña y el niño un estado egocéntrico transitorio que los llevará finalmente a abandonar el mundo fantaseado para situarse en el pensamiento realista, consciente. En cuanto a esto último y contradiciéndolo, Vygotski plantea que la socialización y la adquisición del lenguaje que esta conlleva, da un impulso importante a la imaginación, permitiendo además, su comunicación verbal.

Las imágenes subconscientes son preverbales y, por lo tanto, no comunicables; en cambio, con la ayuda del lenguaje la niña y el niño se liberan de las impresiones inmediatas. Ahora, pueden representar los objetos para pensar en ellos y expresarse con palabras. Las experiencias infantiles también se suman al desarrollo de la imaginación productiva, la cual, en este momento, puede considerarse como una actividad dirigida, es decir, que hay una conciencia de

[151] Harris, *op. cit.*
[152] Vygotski, *op. cit.*
[153] Gianni Rodari, *Gramática de la fantasía*, España, Editorial Planeta, 2005.
[154] Vygotski, *op. cit.*









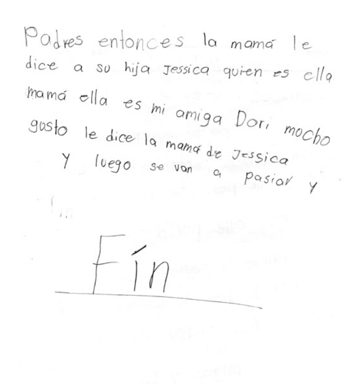
los fines que se persiguen en ella. Para Vygotski los juegos, los dibujos y los relatos infantiles son producto de una imaginación dirigida, creadora.

La pregunta ahora es, ¿qué es de aquellos gigantes y espacios de aventura que hacen habitar la imaginación primaria en su momento de subconsciencia? Y la respuesta es que no desaparecen en el momento en que la niña y el niño toman las riendas y los crean voluntariamente. La razón es que el motor principal de la imaginación es el afecto y tanto la imagen figurada del pensamiento autista como la metáfora en el cuento del escolar, están saturados de emotividad. Así, como parte de las experiencias infantiles, para Vygotski los productos de la imaginación sirven al desarrollo emocional. Los procesos inconscientes seguirán matizando los objetos de la imaginación, creando un halo emotivo a su alrededor. Así, tras el gigante que imagina una niña o niño pequeño, como tras el *gigante egoísta* del cuento de Oscar Wilde y los gigantes pintados por Francisco de Goya, se puede traslucir la misma presencia edípica del padre.

La infancia imaginada en el texto infantil

El siguiente es un cuento que escribió Vane, una niña de 9 años de edad, al participar en la actividad *Escritores desprevenidos*, veamos lo que nos muestra en su mundo imaginado (figura 27).

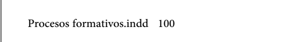
Había una vez una ballena y
vivia sola porque sus padres se
havian enfeimado entonces la bañena
vio a un pescadito y le dise el
pescadito olle porfavor no
me vallas a comer te lo rruego
entoces le dice la ballena no te
voy a comer entonces se
isieron amigas y las 2 se
prestavon las casas y luego
el pescadito le abla a sus


Padres entonces la mamá le
dice a su hija Jessica quien es ella
mamá ella es mi amiga Dori mucho
gusto le dice la mamá de Jessica
Y luego se van a pasiar y

Fín

Figura 27. Texto de Vale.







> Había una vez una ballena y vivía sola porque sus padres se habían enfermado. Entonces la ballena vio a un pescadito y le dice el pescadito "Oye, por favor no me vayas a comer, te lo ruego" y le dice la ballena "no te voy a comer". Entonces se hicieron amigas y las dos se prestaban las cosas y luego el pescadito le habla a sus padres, entonces la mamá le dice a su hija Jéssica "¿Quién es ella?", "Mamá ella es mi amiga Dori". "Mucho gusto", le dice la mamá de Jéssica y luego se van a pasear y Fin.

En esta breve historia podemos encontrar que la pequeña escritora intuye que la primera impresión en el encuentro con un personaje enorme provocará miedo. Aunque, de acuerdo con como lo plantea, en realidad se trate de una enorme e indefensa solitaria. El miedo, y no uno cualquiera sino el más extremo —de acuerdo con Bettelheim—:[155] el miedo a ser comido, es respuesta a la comparación de tamaños y a sentirse posible alimento del otro. Otro elemento importante en esta narración es el énfasis en la facultad de comunicación de los personajes. El ruego expresado en palabras es escuchado por la ballena, quien, comprendiendo el temor de la pececita, le contesta que no desea comérsela. Al comunicarse, las diferencias y los temores se esfuman y las cosas se comparten. La importancia de la aceptación de los padres es crucial puesto que indica que esa amistad desigual es validada por las figuras de autoridad. A sus 9 años, Vane nos demuestra en su cuento que comprender las características psicológicas tiene más peso que la apariencia, pues ésta suele dar una impresión errónea. También parece entender la importancia de comunicarse con el otro para acceder a capas más profundas de la personalidad.

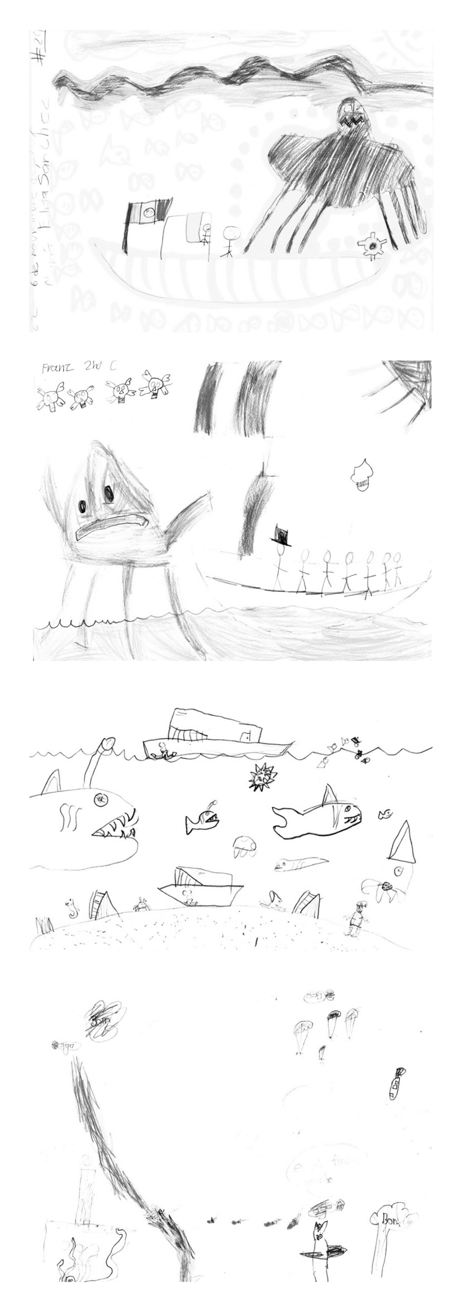
La lectura de un párrafo de *Veinte mil leguas de viaje submarino*, de Julio Verne, nos mostró cómo leer despierta la imaginación y cómo el imaginario de la niña y el niño da una forma particular a cada idea. En esta ocasión, la lectura fue interrumpida en la frase: "Habíamos encontrado al monstruo", de la cual surgieron tantos monstruos como niñas y niños había en el aula[156] (figuras 28-31).

[155] Betthelheim, *op. ci.*
[156] Medina, *op. cit.*









Figuras 28, 29, 30 y 31. Estos son otros dos ejemplos que muestran los diferentes monstruos que imaginaron los niños.





En el cuento inacabado de Yoli, de 12 años, la narración y el dibujo nos llevan a interpretar que intuye la facultad maravillosa de la lectura de atraparnos dentro de su fantasía (figura 32).

Habia una vez una niña llamada Alegandra y estaba leyendo
un libro pero el libro estaba equisado asi que la nina cuando
llego a la pág 10 entro al libro; y no podia salir asta que
Una persona la legera asi que pasaron 2 dias y la
nina no podia salir, su mamá la busco por todos lados
llamo a la policia para que la busca pero no la
encontraron. Asi que la mamá fue a buscar el libro.
para ver si ella abia dejo una nota o algo parecid
abrio el libro y el dibujo de una niña le parecio
mucho a su hija ... continuara.



Figura 32. Texto de Yoli, 12 años de edad.

> Había una vez una niña llamada Alejandra y estaba leyendo un libro. Pero el libro estaba hechizado. Así que la niña, cuando llegó a la página 10, entró al libro, y no podía salir hasta que una persona la leyera. Así que pasaron dos días y la niña no podía salir. Su mamá la buscó por todos lados, llamó a la policía para que la buscaran pero no la encontraron. Así que la mamá fue a buscar el libro para ver si ella había dejado una nota o algo parecido. Abrió el libro y el dibujo de una niña le pareció mucho a su hija... continuará.

Este breve texto sugiere aún más interpretaciones, sobre todo la frase “y no podía salir hasta que una persona la leyera”. Aquí, la pequeña historia se vuelve una confidencia que pertenece literalmente a esa clase de cosas “que pesan una tonelada y que pueden ser levantadas fácilmente por un niño”.[157]

[157] Lewis Carrol, *El juego de la lógica,* Madrid, Alianza, 2010, pág. 32.





El fin del mundo imaginado

El mundo de lo imaginario es una etapa en la vida de la niña y el niño que llega a su fin y que se pierde del mismo modo que se pierden los dientes de leche. Esto sucede para dar paso al mundo racional del adulto. Es un proceso que, para Dolto,[158] se vive por lo regular de forma paulatina, propiciado, sobre todo, por la escolarización, pero también puede sobrevenir por eventos dolorosos como el descubrimiento de la muerte. Sin embargo, el hecho de que el mundo de lo imaginado se quede en el olvido en la gran mayoría de niñas y niños, no quiere decir que sea lo más adecuado para su desarrollo. Tanto Dolto como Bachelard lamentan la llegada de ese momento. Bachelard[159] reconoce la llegada de esta hora, en la que el mundo imaginado del niño cae como pesada nube para afirmarse sobre la tierra y en la que el alma toma conciencia de su soledad, pero prefiere no darle nombre. Es el momento de despedirse de los sueños queridos —escribe Borges en el prólogo de "Alicia a través del espejo"— como aquél episodio emotivo en el que se despide de Alicia el propio Lewis Carroll,[160] imaginándose a sí mismo como el Caballero Blanco antes de esfumarse.



Sincretismo infantil

Las acciones de la niñez que tienden a la expresión —incluyendo por supuesto sus dibujos y cuentos— no pueden ser apreciadas en su justo valor sin considerar la noción de sincretismo infantil. Este es el modo de razonamiento de la niña y el niño vinculado estrechamente a la aparición del lenguaje. Henri Wallon lo explica como "una especie de compromiso, a diferentes niveles, entre la representación que se busca y la complejidad cambiante de la experiencia".[161] Este autor no ubica el sincretismo como una etapa que corresponda a determinada edad, tampoco menciona su punto

[158] Françoise Dolto, *La causa de los niños*, Ciudad de México, Paidós, 2010.
[159] Gaston Bachelard, *La poética de la ensoñación*, Ciudad de México, FCE, 1997.
[160] Lewis Carroll, *Alicia en el país de las maravillas y A través del espejo*, Ciudad de México, Azteca, 2010.
[161] Henri Wallon, *Evolución psicológica del niño*, Barcelona, Crítica, 2000, pág. 145.



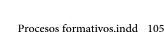


final. Más bien lo considera como el estado mental desde el que paulatinamente se van desarrollando las operaciones necesarias para adentrarse en el lenguaje y construir desde ahí la realidad.

El cuerpo humano es, para Sami-Ali,[162] el espacio natural en el que se experimenta el mundo, siendo, precisa y únicamente, las potencialidades del propio cuerpo —la percepción, las sensaciones, la emoción, la imaginación, etc.— las que harán posible la aprehensión de la realidad y su transformación en un espacio imaginario. De esta misma idea parte Wallon[163] al considerar la experiencia inmediata como el factor determinante de la primera expresión infantil. El infante cuenta únicamente con su propio cuerpo —contemplado en sus dimensiones y destrezas físicas y en su desarrollo mental y emotivo— para reconocer y elaborar los datos obtenidos de su interacción con el mundo. Así, en principio, estando todo contenido dentro de sí, no existe la disociación de sí mismo y de los acontecimientos y su curso. Antes del habla, el modo de comunicación del infante es el gesto. Los objetos son percibidos de acuerdo con su propia actividad. Aun cuando el lenguaje oral adquiera mayor desarrollo en sus estructuras, observaremos el predominio de lo motriz. A la niña y al niño se le facilita más representar sus ideas por medio de la acción, metiéndose en ella.

La predilección por actuar los acontecimientos puede ser observada aún en etapas más tardías de la niñez, en los juegos donde se intercalan acciones, dibujos, cuentos, canciones, etc. El gesto es primero, dice Wallon,[164] pero acompaña al habla en su desarrollo hasta asegurarse de ser capaz de comunicar sólo por mediación de la palabra. De manera que para expresarse, la niña y el niño en principio muestra sus ideas, es decir, las actúan. Posteriormente, aparece el relato acompañado de su representación (gesto o movimiento). El grado de dependencia de la representación (aquí entendida como actuación) es tal, que sin ella no imagina o evoca nada. Esta evocación está determinada por la enunciación de circunstancias concretas. Para Wallon esto es reflejo de que la niña y el niño aún no logran separar de sí mismos el espacio que les rodea, el campo de

[162] Sami-Ali, *El espacio imaginario,* Buenos Aires, Amorrortu, 1976.
[163] Wallon, Ibíd.
[164] Ibíd.







sus propios movimientos. Finalmente, tras mostrar y relatar, logran desarrollar una explicación.

En la exposición anterior, Wallon subraya la preponderancia del aparato motor sobre el aparato conceptual, donde la idea requiere de la motricidad para formarse y mantenerse. A esta forma de exteriorización (motriz o verbal), le llama *acción expresiva* y constituye lo que denomina aparato de proyección. Esta forma de mentalidad proyectiva está aún excesivamente adherida al objeto. El lenguaje, al despertar la oposición entre lo propio y lo otro, mediante su evocación en la representación (ahora como forma simbólica), inicia el proceso de diferenciación del sí mismo y el objeto. En principio, lo subjetivo aparece mezclado con lo objetivo. Las frases con las que los pequeños hacen referencia al objeto, traducen aún más sus sentimientos hacia él que la naturaleza propia del objeto.



La representación del objeto depende de su percepción como una estructura constante y global, sin embargo, un mismo objeto no siempre se percibe igual. Las cosas cambian en relación a la luz, la posición o el contexto y este hecho aporta complejidad a la construcción mental del objeto como tal. Las diversas formas en que un objeto puede ser percibido lo presenta como múltiples objetos y, por el mismo mecanismo, las pequeñas diferencias no son consideradas de manera que los diversos objetos pueden ser confundidos como uno solo. En este punto no estamos hablando de la formación de categorías, ya que éste sería el logro máximo al que se arriba tras la cualificación acertada de las propiedades del objeto —a la cual se llega a través de la representación— sino de una forma de asociación basada en detalles que un adulto pudiera considerar arbitrarios. La niña y el niño experimenta el cambio pero no toma conciencia de él, de manera que no percibe la secuencia de transformación de los objetos ni responde a las variantes que imprimen sus diferentes relaciones.

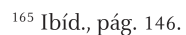
La representación, afirmada en el lenguaje, delimita y estabiliza al objeto. Es un proceso que ayuda a ir integrando paulatinamente las cualidades del objeto, de manera que pueda ser imaginado en sus aspectos simultáneos. Hace posible su evocación en ausencia, y con ello permite la comparación y la confrontación. El lenguaje como representación, permite la aprehensión del objeto, de acuerdo con Wallon, es el instrumento que transforma la realidad en conocimiento. Mediante la representación, el sujeto logra distinguir al





objeto, diferenciarlo de los otros objetos y, como consecuencia, consigue reconocerse a sí mismo como individuo.

"El sincretismo es una actividad completa ante las cosas".[165] Cae como una red englobando elementos diversos en uno sólo. Sus efectos los seguiremos considerando en capítulos siguientes, para cuyos temas es fundamental. Así, lo retomaremos al analizar la forma en que son configurados los recuerdos infantiles; como causa del pensamiento mágico, el egocentrismo y el animismo. Pero sobre todo, nos interesa valorar su intervención en la construcción e interpretación de la imagen en el texto infantil.

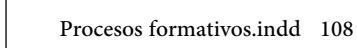


165 Ibíd., pág. 146.











La expresión infantil

Una imagen no expresada que no sea palabra, canto, dibujo, pintura, escultura, arquitectura, palabra como mínimo susurrada para sí mismo, canto al menos sonoro en el propio pecho, dibujo, colores que, como mínimo, se vean en la fantasía y que coloreen el alma y el organismo es algo que no existe; se puede proclamar su existencia, pero no afirmarla, porque la afirmación cuenta como único documento que dicha imagen esté corporizada y expresada.

Benedetto Croce

Concepto de expresión

La definición de *expresión* requiere que se establezca, primero, el vínculo que la conecta a la *experiencia*, ya que son elementos de ésta lo que la niña y el niño deben trasladar al espacio tangible. El contacto con el mundo exterior deriva en experiencias: sensaciones, conocimientos, eventos, recuerdos, etc. Expresar es hacer uso de la experiencia y avanzar en el proceso creativo hacia la producción de la forma física. Para expresar se hace necesario traducir esa experiencia a lenguaje, es decir, a una forma simbólica de representación.[166] La experiencia es, por tanto, la sustancia que da significación a la expresión.[167]

De acuerdo con Dewey,[168] la expresión se refiere al mismo tiempo a una acción y a un resultado. Como *acción*, responde a la función formulativa del lenguaje, se trata de una inspiración que es impulsada hasta completarse; una descarga

[166] Jerome Bruner, *Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid, Morata, 2008.
[167] Alfredo Hoyuelos, *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*, Barcelona, Octaedro, 2006.
[168] John Dewey, *El arte como experiencia*, Barcelona, Paidós, 2008.





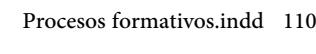
emocional traducida en lenguaje. La expresión transmite ideas o sentimientos —en su sentido más amplio—. Como *resultado* —como un algo perceptible para el otro—, la expresión requiere de medios para su externalización, ya sean materiales naturales o signos lingüísticos. Además, se trata de una construcción en el tiempo. El acto de expresión da forma y orden a la materia, conteniendo un significado o un sentimiento. Por ello, Langer[169] relaciona expresión con el término de forma significativa o forma simbólica expresiva. La forma significativa es una expresión del yo, es decir, es un acto en el que los materiales provenientes del yo interactúan en el tiempo con la materia objetiva. Según Dewey, de este proceso, ambos —materiales internos y materia objetiva— adquieren una forma que no poseían antes. La expresión es parte del proceso creativo, un paso que consolida todo el movimiento psíquico en una imagen perceptible. Surge de la experiencia y constituye en sí misma una nueva.

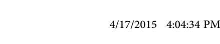


Dibujar, pintar o escribir implican todo un despliegue cognitivo. Es pensar la experiencia: recordar, organizar todo, darle orden de acuerdo a un criterio de importancia y, a partir de esto, decidir qué y cómo será expresado.[170] El resultado es un modelo manipulable donde operan regularidades del entorno; una nueva forma de organizar los recursos cognitivos, la posibilidad de liberarse de lo momentáneo y de establecer relaciones entre lo pasado, lo presente y lo futuro en secuencias de eventos más amplias. Estos modelos, para Bruner,[171] son modelos del mundo, no copias o imitaciones de sucesos pasados, sino eventos nuevos que trascienden a la mera representación. Aún en el dibujo que imita se activa la atención, la observación, la selección, la experimentación y la confirmación. Estas funciones psíquicas son distintivas del pensamiento reflexivo en la teoría de Dewey.[172]

En Dewey no hay experiencia sin que medie una reflexión. La experiencia es, por tanto, activa y reflexiva. La expresión infantil —juego, dibujo o cuento— supone una reflexión, dado que, para Dewey, el factor más importante de todo pensamiento reflexivo reside en su función de sig-

[169] Susanne Langer, *Los problemas del arte*, Buenos Aires, Infinito, 1996.
[170] Rhoda Kellogg, *Análisis de la expresión plástica del preescolar*, Colombia, Editorial Cincel Kapelusz, 1987.
[171] Bruner, *op. cit.*
[172] John Dewey, *Cómo pensamos*, Barcelona, Paidós, 2007.







nificar, y con esto entiende aquello "por lo cual una cosa significa o indica otra". Este autor, enlista como sinónimos de *significa* o de *indica* los términos: señala, habla de, anuncia, pronostica e implica, incluyendo también *representa* y *simboliza.* Tenemos que en la representación —y en la simbolización— queda implícita la reflexión.

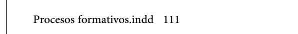
El pensamiento reflexivo pone a prueba una idea llevándola a la acción. En este proceso, la idea no es tomada como algo definitivo y verdadero, sino que se establece como duda o hipótesis. Este cambio de postura problematiza la idea y abre el camino a la investigación. La curiosidad natural del niño pequeño, por ejemplo, le lleva a realizar acciones propias del pensamiento reflexivo como explorar, experimentar y comprobar; de la misma manera, la etapa de los "porqués" está motivada por una búsqueda incesante, no de respuestas, sino de hechos.

Cuando la niña y el niño dibujan o escriben un cuento, deciden poner en acción una idea —una imagen mental—. Se lanzan en la búsqueda de su representación, de realizarla en el dibujo. En el proceso reflexivo, según Dewey, la idea es tomada como una *sugerencia* que muestra las diversas posibilidades en las cuales resolverse en lo concreto. La niña y el niño experimentan con él *y que tal si*, jugando con el *cómo* representar. Al poner a prueba su imagen mental, al volverla imagen visual, borra y corrige hasta conseguir la forma que satisfaga la idea de la que partió. Aquí se vuelve necesaria una actitud lúdica que trate a las cosas como meros medios de sugerencias. De esta forma, lo subjetivo —las ideas— se objetivan en la acción.

Nuestros talleres abrieron un espacio para la expresión libre del niño, un espacio ajeno en la escuela; lo relevante de esto es que cuando escribe su cuento, lo que narra es su autobiografía, donde expresa lo que hace, lo que piensa y lo que siente. El pedagogo Luis F. Iglesias considera que el niño tiene una necesidad de contar, de ganar a la gente y de hacer que le crean; sus narraciones[173] le permiten tener una razón de ser, sentirse persona y crecer. Esta misma necesidad expresiva es compartida por sus dibujos, los cuales contienen también un mensaje que espera ser escuchado.

Las niñas y niños que participaron en los talleres obtuvieron un beneficio que va más allá del momento que

[173] Ramón Cabrera, "Toda una sinfonía. Entrevista al maestro Luis F. Iglesias", *Educación.* Num. 85, abril-junio 1995, págs. 2-13.







compartieron con sus compañeros. En cada una de las actividades que les propusimos, les hicimos saber que el principal material de sus narraciones eran sus experiencias cotidianas: el fin de semana con sus padres, sus vacaciones, sus mascotas, su familia, sus amigos, sus diversiones, etc. Sin duda que esto les permitió darse cuenta —y así se les subrayó— que la literatura se crea con esos aconteceres cotidianos que todos podemos compartir al expresarlos.

Arte infantil

El concepto de arte infantil



Arte infantil es un concepto existente en nuestro espacio cultural, y como tal, es utilizado por una gran cantidad de autores, en su mayoría cercanos a la expresión plástica del niño. Este es el caso de Rhoda Kellogg, quien afirma que "el *arte infantil* nunca ha estado, y nunca estará totalmente ausente en ninguna cultura, porque es arte biológico o arte natural de la especie".[174] Así mismo, es central en el trabajo de investigadores como Howard Gardner y Manuel Hernández Belverd, quienes encabezan proyectos de gran relevancia en su ámbito académico. Gardner dirige el Proyecto Cero de la Universidad de Harvard, ocupado en el análisis de aspectos que tienen que ver con el desarrollo artístico del niño; mientras que Hernández Belverd ha fundado, con sus colaboradores del Área de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid, el Museo Pedagógico de Arte Infantil. Para autores como los citados, el arte infantil es un área de conocimiento que, dada su complejidad, ofrece múltiples posibilidades para el investigador.

Autores como Gardner[175] han llegado a expresar que en la actualidad no debiera existir rechazo a la comparación del trabajo de la niña y el niño con el del artista. Las razones saltan a la vista. Muchos investigadores consideran útil para sus construcciones teóricas, establecer comparaciones entre aspectos bien delimitados de una y otra formas de expresión. Así, podemos citar ejemplos de autores con el recono-

[174] Rhoda Kellogg, *Análisis de la expresión plástica del preescolar*, Colombia, Editorial Cincel Kapelusz, 1987, pág. 232.
[175] Howard Gardner, *Arte, mente y cerebro*, Barcelona, Paidós, 2005.





cimiento de Herbert Read: "A este símbolo en el arte infantil se le ha llamado esquema y generalmente guarda una relación identificable con el objeto"[176] o "Comparar al artista prehistórico con el niño moderno no sería muy adecuado";[177] Ernst Gombrich: "Lo que es normal para hombre y niño a través del planeta es el recurso a los esquemas, en el llamado 'arte conceptual'"[178] o también "Al leer el análisis que hace Schäfer de las convenciones egipcias, uno recuerda estas representaciones convencionalizadas más a menudo que el arte de los niños".[179] Las citas anteriores, que obviamente han sido extraídas de todo un contexto, vienen al caso únicamente para mostrar que estos autores hacen mención explícita del arte infantil —identificándolo como tal: arte infantil o arte de los niños— en sus estudios sobre el arte adulto. Cabe mencionar que este tipo de reflexiones encontradas en los textos de tantos autores, nos ha sido muy útil en la construcción de nuestros propios planteamientos.

Nuestra responsabilidad respecto al arte infantil es sumarnos al esfuerzo de abrir un espacio para el texto de la niñez en el mosaico cultural, de manera que pueda establecer un diálogo con el entorno ideológico del que surge. Por lo que definimos nuestra concepción de *arte infantil* en los siguientes términos:

Consideramos que la noción de *arte infantil* debe ser valorada como lo que es, una idea que resulta de la relación de dos conceptos que crean juntos un sentido: *arte* e *infantil* (o infancia). Pensando de esta forma podemos comprender que ambas ideas puestas en relación se ven afectadas por sus mutuas proyecciones. Su significado sólo puede ser el que permanece ligado a la construcción de las dos palabras, el que pertenece a su unidad. Este *arte* —a cuya definición renuncia Tatarkiewicz[180] argumentando que eso implicaría abarcar una gama imposiblemente amplia de conceptos que confluyen en él— impregnado de *infancia,* denota desarrollo motriz y subjetivo, pero también exploración, juego y fantasía. La *infancia,* tocada por la palabra *arte,* se traslada a un espacio que eleva su expresión, potenciando el desarrollo sensible de su intelectualidad, pero

[176] Herbert Read, *Imagen e idea,* Ciudad de México, FCE, 2003, pág. 21.
[177] Ibíd., pág. 22.
[178] Ernst Hans Gombrich, *Arte e ilusión,* Madrid, Debate, 1998, pág. 101.
[179] Ibíd., pág. 103.
[180] Wladislaw Tatarkiewicz, *Historia de seis ideas,* Madrid, España, 2008.







sobre todo su carácter humano. Este es el concepto de *arte infantil* sensible en el presente estudio.

El espacio compartido por el niño y el artista

Para un admirador ocasional del arte puede resultar fácil hacer la comparación visual entre el trabajo de ciertas niñas y niños y el de pintores reconocidos como Paul Klee, Mark Rothko o Jackson Pollock. Sólo el observador instruido en el estilo y carácter de estos pintores abstractos se negaría a hacerlo. Definitivamente que desde muchos puntos de vista pueden señalarse la distancia entre la expresión de la niña y el niño que dibuja y la del artista. Gardner,[181] por ejemplo, menciona el estado de conciencia en el que trabaja el artista adulto, y explica que en el aspecto intelectual, emocional y de producción de la obra, hay muestras de una profunda reflexión y un rechazo abierto y responsable a las convenciones de su sociedad. Su trabajo exhibe talento, habilidad técnica adquirida a través de la experiencia así como un firme deseo de sobresalir. Como Rodulfo[182] señala, aún con esta distancia, hay quienes reclaman la necesidad de poner frente a frente el dibujo infantil con la pintura, la escultura y con las nuevas corrientes estéticas, con el objetivo de restituirle su categoría de escritura. En este espacio, en el de restituir la categoría de escritura —de texto— a la expresión plástica infantil, se circunscribe exclusivamente nuestra propuesta.




Consideramos la existencia de un espacio que la niñez y el artista adulto comparten, localizado en el nivel de la expresión, —es decir, en el proceso de manipulación lúdica de los materiales en busca de la forma expresiva—. A este espacio, que para la niña y el niño significa un patio de juegos, se llega por un sendero que no olvida el artista adulto. Gombrich escribe acerca del espacio de ficción: "no son niños, pero comparten con los niños esa capacidad para albergar ficciones que forma parte en realidad de una naturaleza humana que no cambia".[183]

Con el cometido de presentar los eventos que hacen posible la existencia de este espacio, plantearemos tres proposi-

[181] Gardner, *op. cit.*
[182] Marisa Rodulfo, *El niño del dibujo*, Buenos Aires, Paidós, 2006.
[183] Ernst Hans Gombrich, *Los usos de las imágenes*, Ciudad de México, FCE, 2003, pág. 192.





ciones: la *búsqueda de la niña y el niño interior*; la incursión en el ámbito educativo de un concepto *de infancia que exalta su carácter de experiencia*, de acuerdo con Cullen;[184] y un hecho que es posible observar al visitar cualquier museo que exponga arte contemporáneo: *el arte actual tiende a un sincretismo que hasta hace unas décadas era exclusivo de la expresión infantil*. El sentido y alcance de estas afirmaciones serán explicadas a continuación.

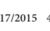
La búsqueda de la niña y el niño interior (recuperación de la infancia)

El título de este apartado designa una realidad que incluye no sólo al artista sino al adulto, hombre o mujer. Se trata de una noción psicoanalítica que determina la dependencia del adulto de su propia infancia. Lorenzer[185] llama *el niño interior* a aquella naturaleza interna siempre presente que debe enfrentar el ser humano (a la par que a la naturaleza externa) para la formación de su subjetividad. Giorgio Agamben[186] considera que la infancia, entendida como el estado del hombre antes del habla, "coexiste con el lenguaje, e incluso se constituye ella misma mediante su expropiación efectuada por el lenguaje al producir cada vez al hombre como sujeto".



El despliegue simbólico que ostenta el artista, ha debido recorrer un largo camino y avanzar desde los primeros símbolos garabateados en el arte infantil o manipulados como juguetes, aunque en sus comienzos no sean percibidos como tales, de acuerdo con Gombrich[187] y Kellogg.[188] Los símbolos con mayor carga significativa suelen ser los más arcaicos, los que atesoran las experiencias de la infancia. En la obra de Marc Chagall la principal fuente de su imaginario simbólico es sin duda su ciudad natal Vítebsk en Bielorrusia.

[184] Carlos Cullen, *Entrañas éticas de la identidad del docente*, Buenos Aires, La Crujía, 2009.
[185] Alfred Lorenzer, *Bases para una teoría de la socialización*, Buenos Aires, Amorrortu, 2001.
[186] Giorgio Agamben, *Infancia e historia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2007.
[187] Ernst Hans Gombrich, *Meditaciones sobre un caballe de juguete y otros ensayos sobre la teoría del arte*, Madrid, Debate, 1998.
[188] Rhoda Kellogg, *Análisis de la expresión plástica del preescolar*, Colombia, Editorial Cincel Kapelusz, 1987.





Para Mikhail Guerman,[189] la cúpula de la catedral, el colorido de sus casas, las aves de corral, las calles, los personajes, los objetos suspendidos, etc., son parte de un vocabulario plástico interiorizado desde su niñez.

En este capítulo insistimos en dos cualidades que distinguen al artista de los otros adultos. Una de ellas está implícita en la capacidad de recorrer en ambos sentidos (ida y vuelta) el sendero que le lleva hacia su infancia, pues, aunque muchos adultos pueden recordar maravillosas y sentidas escenas de su niñez, según Anzieu,[190] sólo el artista saca provecho de ellas al plasmarlas en su obra, sin importar lo trágico del hecho. René Magritte tenía 14 años de edad cuando su madre se suicidó saltando al río Sambre en Chatelet, cerca de Lessines, Bruselas. Algunos años más tarde, según explica José María Faerna,[191] el pintor surrealista fue capaz de transformar este impactante episodio en material simbólico y plasmarlo en varias de sus pinturas. Dice Agamben que "lo que tiene su patria originaria en la infancia debe seguir viajando hacia la infancia y a través de la infancia".[192]



La segunda cualidad que reconocemos es la capacidad del artista de jugar. La virtud de jugar está estrechamente relacionada con la niña y el niño interior; para Bachelard, en el adulto vive una niñez real y permanente; "la niñez —dice— se constituye en un porvenir en reanudación perpetua, en una creación continua".[193] La niña o el niño que habitan en el artista es una niña o niño presente, al cual puede sorprenderse en el momento en que juega con el material plástico con el que compone su obra. Muchos padres conservan fotografías de sus hijos con el rostro, la ropa y el cabello manchados tras una sesión de pintura, deseosos de preservar ese momento evidentemente disfrutado por sus hijos. Escenas idénticas a estas fotografías podemos encontrar en el taller de cualquier pintor o escultor —incluyendo el rostro de satisfacción— tras jugar intensamente con los materiales plásticos. Pero los juguetes preferidos por la niña o el niño y el artista son los símbolos, los cuales gustan relacionar sin un patrón común o lógico, sino transgresor: José

[189] Mikhail Guerman, *Chagall,* Ciudad de México, Numen, 2006.
[190] Didier Anzieu, *El cuerpo de la obra*, Ciudad de México, Siglo XXI, 1993.
[191] José María Faerna, *Magritte*, España, Cameo/Abrams, 1996.
[192] Agamben, *op. cit.*, pág. 74.
[193] Gaston Bachelard, *La intuición del instante,* Ciudad de México, FCE, 2000, pág. 131.







Bergamín[194] afirma que el estado de juego es la razón de la infancia, como lo es el del estado poético. El niño juega con las imágenes de su pensamiento y esta movilidad de la imaginación suple lo limitado de su imaginario, dada su poca experiencia.

La infancia como experiencia

El concepto de niña o niño arrastra aún el origen de la palabra que lo define: *infancia*. *Infancia*, como explica Carlos Cullen,[195] significa sin habla, sin voz ni discurso. La consecuencia de este significado implícito es que la niña y el niño, aún en nuestra sociedad moderna, es tratado como ser que debe ser introducido al uso del lenguaje y con ello conducido para su educación y socialización. Es considerado como el grado cero del individuo, a quien habrá de disciplinarse para evitar que se desvíe y adopte conductas socialmente inaceptables.



Definitivamente el contacto con su entorno social proporcionará a la niña y al niño las experiencias que irán construyendo su subjetividad. Para autores como Durkheim[196] la niñez posee ya una naturaleza que implica ciertas aptitudes propias que es necesario que el adulto reconozca antes de iniciar su educación. Para Bergamín,[197] una de estas aptitudes que le definen es, sin duda el juego. Jugar implica el encuentro con el otro en un espacio creado y controlado por niñas y niños. Incluye: *manipular*, que es tocar para sentir, sostener para pesar, voltear para ver desde otro ángulo; *explorar*, que es buscar, investigar posibilidades, descubrir; *experimentar*, que es probar prácticamente, poner en relación con lo otro. Todas estas acciones nos llevan a una sola que encierra la verdadera razón del jugar: conocer a través de la experiencia. "El juego de (la niña y) el niño normal, se asemeja a una exploración jubilosa o apasionada que tiende a probar todas las posibilidades de la función".[198] Pero el de la niñez no es un conocer científico, es un descubrimiento vivenciado que siempre le sorprende.

[194] José Bergamín, *La importancia del demonio*, Madrid, Siruela, 2006.
[195] Cullen, *op. cit*.
[196] Émile Durkheim, *La educación moral*, Ciudad de México, Colofón, 2001.
[197] Bergamín, *op. cit*.
[198] Henri Wallon, *Evolución psicológica del niño*, Barcelona, Crítica, 2000, pág. 57.





Este conocer descubriendo es realmente una creación del objeto, una actitud muy cercana a la creación artística.

En una ocasión presenciamos el momento en que una cuerda amarilla fue dejada en un área donde jugaban niñas y niños. Como puede suponerse, el objeto fue advertido y tomado de inmediato. En el lapso de media hora ya habían encontrado cinco formas de jugar con la cuerda.[199] Esto ejemplifica, sin duda, una de las formas en que aprenden, pero la experiencia cotidiana, como la que proporciona el juego o el dibujo, no es valorada como fuente de conocimiento.

La infancia como experiencia, en la explicación de Agamben,[200] nos hace reflexionar sobre el alcance del hecho de que, a pesar de nacer en el seno de una cultura cuyo centro es el lenguaje, el hombre nace inevitablemente in-fante, sin habla. La infancia se revela como límite trascendental del lenguaje, es la experiencia la que lo constituye y lo condiciona. Para este autor, experimentar implica viajar de nuevo a la infancia y esta idea nos lleva al artista.



Dewey[201] afirma que el verdadero artista es un experimentador nato que debe expresar a través de elementos comunes una experiencia intensamente individual. Su constante experimentación crea nuevos campos de experiencia para él y para el espectador y le permite sobrevivir estéticamente. El resultado de este experimentar del artista es una experiencia estética, un modo de conocer. Pero este tampoco es un conocer científico, repetible o comprobable, porque el producto del artista es una imagen intangible. Es un conocer que se da en la producción y en la percepción de la obra de arte. Dewey piensa que la intervención de elementos no intelectuales en la composición de la obra, elevan la experiencia a algo más que pura cognición. Este autor, propone el conocimiento como instrumental, dado que ejerce control sobre la acción. La manipulación que el artista tiene sobre los significados de los símbolos que componen su obra da claridad, coherencia e intensidad a la experiencia estética.

Un gran experimentador en el arte fue sin duda Pablo Picasso,[202] amó desde pequeño el dibujo para el que demostró gran talento, pero también incursionó con éxito en la pintura, la escultura, el *collage* y la cerámica, entre otras técnicas.

[199] Ana Fabiola Medina, *El juego de los trazos*, Ciudad de México, Trillas, 2010.
[200] Agamben, *op. cit.*
[201] John Dewey, *El arte como experiencia*, Barcelona, Paidós, 2008.
[202] Erns Hans Gombrich, *Arte e ilusión*, Madrid, Debate, 1998.





Se expresó en muchos estilos y creó el suyo propio. Muchos autores hacen referencia a su virtuosismo técnico, pero sin duda lo maravilloso de su talento fueron sus mil maneras de ver las formas, aunado —afortunadamente para nosotros— a una increíble capacidad de expresión que permitió que pudiéramos ver (y jugar también) a través de su mirada.

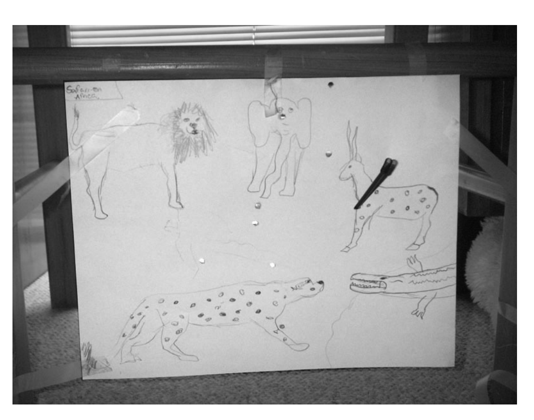
El sincretismo infantil y el arte actual

En el capítulo anterior explicamos qué es y qué significa el sincretismo en el desarrollo del pensamiento infantil, sin embargo, la manera más sencilla de comprenderlo es observar el juego de una niña o un niño y contar los modos en los que da vida a su imaginación. Lo veremos brincar, correr, dibujar, arrojar objetos, reír, cantar, etc. Todas estas acciones estarán atravesadas por la misma fantasía, para cuya expresión, una sola forma de lenguaje resulta insuficiente. Por ejemplo, Daniel de once años, desde el día de ayer se ha dedicado a un juego nuevo. Primero realizó cinco dibujos con escenarios naturales diferentes en hojas de papel tamaño carta separadas, a algunos les escribió un título: “Safari en la selva”, “Safari en el desierto”, “Safari en la jungla” y “Safari en el Amazonas”, el quinto dibujo no tiene escrito un título, quizá porque se trata de una escena marina a la cual no le va bien la palabra *safari*.




Después de esto, buscó afanosamente entre las cosas de su mamá cinta adhesiva. Como no encontró, pretendía utilizar un cordón de piel, el cual le fue negado, pero a cambio se le proporcionó un pedazo de alambre. Esto lo utilizó para colgar uno de los dibujos en una escalera portátil que recargó sobre la pared. Necesitaba que quedaran suspendidos porque también había construido un arco con un palito de madera un tanto flexible y un cordón. Ahora necesitaba las flechas, por lo que estuvo buscando en la cocina palitos para brochetas, pero al no encontrarlos pretendía sacarle punta a un palo más grueso. Su mamá le dio la idea de usar los palillos chinos de plástico del juego que desde hace mucho tiempo posee (y con los que ya no juega). Los colores de los palillos lo inspiraron, y pretendió que uno de ellos podría poseer veneno (el negro). Ya armado con arco y flechas ha estado jugando, colocando sus *safaris* en la escalera que le sirve de caballete. Cada efecto de sus tiros lo emociona mucho.





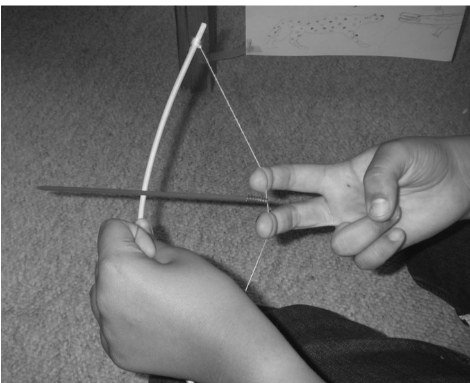


Figura 33. Colocación del dibujo "Safari en la selva". *Figura 34*. Mecanismo que adaptó el niño a su arco y flecha.




Hoy ha jugado tumbado en el piso de su recámara. Hizo adecuaciones al sistema de colgado. Ahora coloca los *safaris* en el espacio debajo del asiento de una silla. Los pega con cinta adhesiva de manera que la hoja quede suspendida y tensa. De esta forma las flechas atraviesan con más facilidad el papel (figura 33). También encontró un pequeño resorte de un bolígrafo y lo unió a un extremo de la flecha, de manera que toma velocidad y fuerza cuando la lanza (figura 34). Se agazapa tras un libro y celebra cada tiro mostrando emocionado a su mamá dónde atina a darle a cada animalito dibujado. Ya sea que le atinara en un buen lugar o si la flecha pasara cerca del cuerpo, relata el suceso como si el animal hubiera sido herido o se hubiera salvado. Daniel disfruta tanto su juego que parece que experimenta una cacería real. Tal alegría hace que su madre desee tomarle fotos mientras juega, entonces él le pide una fotografía final posando como con su presa.



Mientras jugaba, Daniel imaginó, inventó, creó, dibujó, escribió, buscó, construyó, acomodó, lanzó, experimentó, perfeccionó, rio, brincó, se agazapó, gritó, relató, posó y sonrió. Todas estas acciones físicas y mentales tejieron una sola fantasía: sus *safaris*. Esto es sincretismo infantil.

La evolución de cada lenguaje artístico puede ser rastreada con relativa facilidad a través de la historia del arte. Tradicionalmente se han manifestado dentro de los límites que demarcaron sus procesos técnicos, desarrollados para el manejo de los elementos materiales que le son propios y que llevaron al artesano a la adquisición de una destreza hasta ser llamado artista. Gombrich,[203] explica que las técnicas pictóricas desarrollaron sus medios mezclando pigmentos naturales de plantas o minerales reducidos a polvo con sustancias líquidas —el témpera del medioevo se lograba a base de huevo principalmente— de manera que fluyera suavemente y se combinara para lograr matices y efectos de luz y sombra. Sin embargo, el artista debe hacer una concesión con el material con el que trabaja pues su expresión dependerá en parte de sus cualidades. Así, las pinceladas vaporosas de los frescos de Giotto di Bondonne, fueron apremiadas por una superficie cubierta de estuco que secaba demasiado rápido. No fue hasta el siglo XV, en los Países Bajos, que Jan van Eyck perfeccionó el óleo. La utilización de aceites permitió a los artistas conseguir transiciones suaves de un color a otro, así como transparencias; su secado lento toleró el trabajar con detenimiento y, por consiguiente, mayor detalle. Quinientos años después, los muralistas mexicanos, con la encomienda de pintar para el pueblo —y crear identidad— en muros expuestos al capricho del medio ambiente, desarrollaron la pintura acrílica, formulada con base en una resina sintética, técnica que fundó una fuerte tradición hasta la fecha en nuestro país. Pero en la caverna, en la pared del palacio, en el retablo de la iglesia gótica, en el bastidor de un caballete o en las calles de Ciudad Neza en México, D.F., la pintura crea sus ilusiones sin rebasar los códigos de color, matices y valores. Una historia análoga la encontraremos en la escultura, la danza, la música, la literatura, etc. Cada uno conservando celosamente su espacio en la definición de sus cualidades estéticas.



[203] Ernst Hans Gombrich, *La historia del arte*, New York: Phaidon Press Limited, 2008.





Sólo podemos mencionar como excepción un momento en el arte del siglo XVIII, donde escultura, pintura y arquitectura traspasan los límites, una de otra, para formar una unidad cuyo resultado es una escena perceptivamente impresionante. En Italia, la Iglesia Católica, consciente siempre del efecto de la imagen visual en la sensibilidad humana y con la intensión de sobrecoger al espectador, encarga a grandes artistas de la época decorar los interiores de los templos. La gran obra de Gian Lorenzo Bernini, *El éxtasis de Santa Teresa* y el fresco de Giovanni Battista Gaulli *La adoración del Santo nombre de Jesús* de la iglesia de los Jesuitas Il Gesu, en Roma, son una muestra del exceso al que se llegó en un afán persuasivo.[204]

El artista explora nuevas formas de crear mundos y esa tendencia lo ha llevado al encuentro de nuevos materiales y de nuevas formas de expresión, lo que ha dado un giro a la historia de los lenguajes artísticos. En 1941, Henri Matisse había alcanzado ya la cúspide de su carrera, cuando graves problemas de salud le obligaron a recostarse. Como señala Volkmar Essers,[205] impedido a permanecer erguido ante un bastidor, empezó a crear composiciones con figuras recortadas de papeles coloreados con diversas tintas de imprenta. Dotado de una curiosidad innata, Pablo Picasso incursionó con diversos procedimientos, sin menospreciar ninguno. En muchas de sus obras pueden apreciarse sus famosas formas cubistas compuestas —o descompuestas— de cartones, cordeles, alambres y una gran diversidad de materiales.[206] A principios del siglo XX los objetos de arte aún podían clasificarse como pintura, escultura, danza, música o aún *collage*, ensamblaje, pinto-escultura, performance, etc., pero la incorporación no sólo de materiales, sino aún de diversos lenguajes, hace esta tarea imposible.



La reciente muestra de la obra de la artista francesa Annette Messager en el Museo Metropolitano de Arte Contemporáneo, y que tuvimos oportunidad de visitar personalmente, es un ejemplo contundente del sincretismo que alcanzan los lenguajes artísticos en la actualidad. Ella utiliza como medio de expresión materiales tan diversos como fotografía, lápices de colores, redes, telas y muñecos de peluche, entre muchos otros. En sus grandes instalaciones, que en ocasiones inva-

[204] Ibíd.
[205] Volkmar Essers, *Henri Matisse*, Alemania, Taschen, 1992.
[206] Gombrich, *op. cit.*





den las salas del museo —las cuales además debieron adaptarse a la obra—, el sonido y el movimiento se funden con el resto de los elementos pues son un material plástico más, como lo es el viento que calculadamente hace flotar esferas o que circula bajo las telas haciéndolas exhalar. Sin duda la obra de Messager es el resultado de un proceso creativo meditado en cada uno de sus pasos, todo un despliegue de una vida de experiencias; sin embargo, durante el tiempo que las salas del Marco fueron habitadas por ella, entre los pedazos de peluches arrinconados como niños castigados, deambularon fantasmas con llantos y risas infantiles.

Son estas las voces para cuya expresión no es suficiente un sólo lenguaje y que obliga a fluir a través de otras formas e inclusive provocan su invención. Son las ausencias desde donde se prolongan los hilos que mueven los títeres de peluche y desde donde sopla el viento que infla las telas en un movimiento rítmico de inspiración y exhalación. Ya lo hemos dicho, el artista conserva en su memoria el camino de vuelta al patio de juegos de su infancia. Estos fantasmas son parte de los materiales que él trae consigo, después del viaje introspectivo hasta su infancia. La plástica de Messager es un admirable ejemplo de la posibilidad de nutrir la obra en el acto de regresión, en el que de acuerdo con Anzieu[207] el yo se desdobla posibilitando que una parte de él permanezca alerta para recoger y ordenar los materiales inconscientes que servirán al trabajo creador. Pero ¿qué tanta conciencia tendrá realmente la autora de las presencias (o ausencias) que trae consigo de regreso de su viaje? El mismo Anzieu menciona el riesgo que implica la regresión, "prescribiendo" la necesidad de un Yo auxiliar externo —un amigo, un psicoanalista—. Podemos deducir que si bien el artista tiene conciencia de su proceso creativo, ésta no puede considerarse plena.

Cuanto más juega el artista, más niño es y su expresión se vuelve más sincrética, de modo que ya no es sólo pintura, ni sólo fotografía o algún otra de las bellas artes; citando a Langer,[208] podemos decir que el creador posmoderno ha adoptado como forma de lenguaje a la imagen.

En cuanto a los factores que separan al arte infantil del arte adulto podemos mencionar el grado de conceptualización y la finalidad del proceso creativo. Se argumenta que

[207] Anzieu, *op. cit.*

[208] Susanne Langer, *Sentimiento y forma*, Ciudad de México, Centro de Estudios Filosóficos, UNAM, 1967.



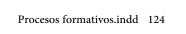


en el artista hay una propuesta consciente en su obra, que determina el manejo plástico de los lenguajes y la forma final expresada. Que el niño no defina su expresión en la elección de un lenguaje no significa que no exista una idea que la integre. De hecho, para Ricoeur,[209] es la participación del pensamiento infantil en la construcción de la imagen expresada, la que propicia el incremento de la conciencia del niño y, como consecuencia, el crecimiento de su ser. En cuanto a la finalidad del proceso creativo, se afirma que en el artista adulto el fin es la obra, mientras que en el niño lo es el proceso como tal. Efectivamente, Borrow menciona que la única recompensa del niño es la satisfacción que encuentra en el proceso de creación,[210] en el garabato donde trabajan armónicamente las funciones de visión y motricidad, en la percepción tanto de las figuras como del detalle y en la relación de los esquemas conocidos y los recién creados. En suma, el niño vivencia en el proceso de creación de su garabato la satisfacción muscular, pero también es capaz de participar del placer estético que deja su huella.

Cada una de las tres proposiciones anteriormente planteadas giran alrededor de una de las cualidades que matizan la infancia: su niñez, su explorar y su sincretismo.[211] Lamentablemente estas características no son valoradas en las aulas escolares. La meta de la educación moderna es convertir al niño en un adulto, indicándole lo que debe conocer y cómo lo debe hacer, por lo que en el aula se trabaja y no se juega, tampoco se explora; peor aún, se pretende que logre mucho de estos conocimientos de una manera abstracta, sin mediación de la experiencia directa ignorando los efectos del sincretismo en la representación infantil; Wallon[212] afirma que la iniciación a la educación formal resulta particularmente complicada debido a la dependencia infantil de la experiencia directa, la cual, inclusive interfiere aún en la enunciación verbal de sus pensamientos.

El arte ofrece otros caminos al conocimiento que, como se ha planteado, están más cercanos a la infancia. Más adelante daremos cuenta de ciertas configuraciones simbólicas que advierten una noción o intuición del niño y la niña de

[209] Paul Ricoeur, *La memoria, la historia, el olvido*, Buenos Aires, FCE, 2010.
[210] Kellogg, *op. cit.*
[211] Agamben, *op. cit.;* John Dewey, *Cómo pensamos*, Barcelona, Paidós, 2007; Henri Wallon, *Evolución psicológica del niño*, Barcelona, Crítica, 2000.
[212] Wallon, *op. cit.*







algunos procedimientos, prácticos e intelectuales, que utiliza el artista. En Gardner[213] encontramos una aproximación a estas configuraciones en su concepto de "proyecto inicial de habilidad artística", pero aquí las identificamos como *mecanismos simbólicos de producción de imágenes* pues nos acercamos más al sentido de Read[214] de *modos simbólicos de expresión.* Gardner estudia principalmente la metáfora, nostros consideramos que es importante profundizar también en la representación, la creación de mundos y la transgresión.

Características propias de la expresión infantil



La huella que dejan la niña y el niño sobre la superficie son toda una celebración. Trazos que festejan el placer de crecer física e internamente. Además, son muestras de su atrevimiento, pues no esperan a tener el control de los materiales plásticos ni a madurar sus emociones para verterlas sobre el papel. Es así como en el juego de los trazos queda el registro del desarrollo motriz y simbólico como expresión del placer de ser.

La imagen en el texto infantil expresa la complejidad del momento que la niña y el niño vivencian, pues es manifestación de un sin fin de placeres. Loris Malaguzi[215] considera que estos placeres conforman la riqueza del texto y menciona: el placer motor y cenestésico, el visual, el táctil y auditivo, el rítmico y temporal, cognoscitivo, de dominancia espacial, de la repetición, alusivo, lúdico, hedonístico-sexual, constructivista, relacional, de fabular, simbólico, estético, emocional, comunicativo de identidad.

Para Malaguzi es esencial considerar la actividad plástica infantil como percepción visual, juego, imaginación, relación, símbolo, espacio, movimiento, ritmo y estética. Además, añade los aspectos: constructivo, emocional, comunicativo y de autoconocimiento, que entraña el complejo acto de dibujar.[216] En este trabajo ya hemos tratado alguno de estos temas y otros más. Lo que toca a continuación es acercarnos —de diferentes maneras— a otros aspectos propios del

[213] Howard Gardner, *Arte, mente y cerebro*, Barcelona, Paidós, 2005.
[214] Herbert Read, *Imagen e idea*, Ciudad de México, FCE, 2003.
[215] Citado por Alfredo Hoyuelos, *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi,* Barcelona, Octaedro, 2006.
[216] Hoyuelos, *op. cit.*





texto infantil que le imprimen su propio matiz: el egocentrismo y el animismo infantil.

En la imagen el niño relata su experiencia con los textos

Lo cotidiano de ver a una niña o niño garabateando sobre cuanta hoja de papel encuentra, nos impide comprender que ese simple acto implica emprender un viaje, con todo y equipaje, desde el yo hasta el espacio externo, que además se inventa mientras se habita y que se reconoce mientras se le nombra con un nuevo lenguaje.



Antes de animarse y trasladarse hacia la hoja de papel es necesario que la niña y el niño sean capaces de sufrir una y otra vez el proceso transformador de la experiencia. Sólo a través de experiencias subjetivantes se construye el mundo interno, el imaginario, de donde se extrae el material necesario con el que se llega y se hace del otro espacio un lugar habitable. La tarea es ahora seleccionar y trasladar elementos de ese imaginario hasta la superficie vacía de la hoja de papel.

El relato infantil se encuentra totalmente matizado de niñez, es decir: de las características que le impregna el desarrollo. Es por ello que tanto para planear las actividades del taller, como para analizar sus productos, debimos revisar nociones como egocentrismo, sincretismo, animismo y creación simbólica, que son conceptos explicados desde las teorías cognitivas de Piaget y Vygotski. Así mismo, es importante conocer las líneas del desarrollo y su dinámica, particularmente la psicológica planteada por Freud y posteriormente elaborada por Winnicot, Klein, Dolto y más recientemente presentes en el trabajo de Marisa y Ricardo Rodulfo; es imprescindible también analizar las propuestas sobre el dibujo infantil de Lowenfeld, Kellogs, Koppitz, que marcan las etapas del desarrollo gráfico y las diversas investigaciones de Wallon, Cambier y Engelhardt, entre otros.

Otra de las circunstancias que marcan la expresión infantil son los materiales plásticos con los que se trabajará. Elliot W. Eisner[217] admite el virtuosismo infantil para manejar el pincel y las pinturas, pero también reconoce que la selección del material es una manera de influir en

[217] Elliot Eisner, *El arte y la creación de la mente,* Barcelona, Paidós, 2004.





el pensamiento de la niña y el niño. Si a un pequeño se le facilitan materiales plásticos con los que nunca ha trabajado, o con los que tiene poca experiencia, lo primero que hará es explorar con ellos, es decir, adquirir la experiencia del material. Lo anterior es interesante de observar cuando el objetivo de los talleres es la sensibilización. Sin embargo, para nuestros fines, introducir materiales nuevos con los que apenas empezara a familiarizarse, era contraproducente. La niña y el niño se entretendrían en este proceso concentrándose más en el cómo que en el qué. Por este motivo, en nuestro talleres niñas y niños trabajaron con su propia caja de lápices, en la que además había colores, marcadores, tijeras y borradores o, en su lugar, se les proporcionaron solamente crayones y lápices.

Advertidos ya, en cuanto a las características que probablemente exhibirá cada texto de acuerdo con la edad, podemos acercarnos y tratar con mayor familiaridad su contenido. Sin embargo, el texto infantil no es simplemente el resultado de una fórmula química donde se sabe qué esperar de las combinaciones, aquí, las reacciones entre sus elementos suelen sorprender.



El egocentrismo en la infancia

En los párrafos siguientes haremos un análisis introductorio de los conceptos de Piaget sobre el pensamiento infantil, en particular lo referente al egocentrismo, el sincretismo y el animismo infantil, considerando también la postura de Vygotski.[218] Nuestra aportación consiste en observar estas nociones teóricas plasmadas en la expresión de los textos infantiles obtenidos en nuestros talleres. Narraremos particularmente nuestra experiencia con el animismo en la actividad "Ojitos".

Lev Vygotski[219] en su estudio sobre pensamiento y lenguaje, se detiene a analizar una de las tesis más importantes de Piaget en el desarrollo de la niña y del niño: el pensamiento egocéntrico, forma intermedia entre el pensamiento autista y el social que impregna todas las características de la lógica en la niñez, constituyendo su rasgo central.

[218] Lev Vygotski, *Pensamiento y lenguaje*, Ciudad de México, Quinto Sol, 2008.
[219] Vygotski, *op. cit*.



Ejemplo del egocentrismo infantil pueden ser los monólogos de los pequeños que, a pesar de estar en grupo, hablan para sí mismos, sin considerar a sus interlocutores, ya que su intención no es comunicarse.

Vygotski propone que el pensamiento egocéntrico cumple una función en el proceso de interiorización del pensamiento. Este autor explica que los monólogos de niñas y niños pequeños son la única forma que tienen de reflexionar sobre los hechos, ya que aún no han adquirido la capacidad de hacer abstracciones. El lenguaje egocéntrico se caracteriza por la condensación y el uso de abreviaciones, de manera que es difícil de comprender para la persona que lo escucha. Pero como explicamos líneas arriba, la intención de la niña y del niño no es comunicar sino transformar las acciones en pensamientos. Este es un proceso que se da paulatinamente, por lo que podemos observar sus huellas no sólo en los preescolares, sino también en los mayores.

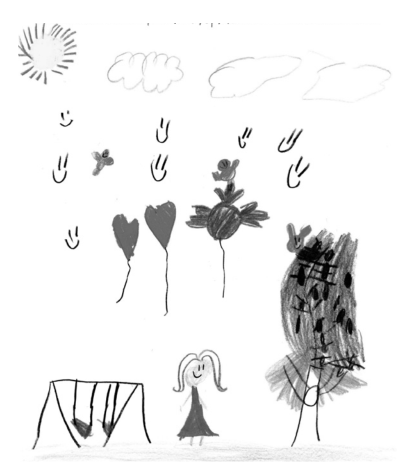


Figura 35. Cuento-dibujo que muestra cómo representa la niña su estado de ánimo, con caritas sonrientes, en el ambiente de su dibujo.

El lenguaje egocéntrico permea todas las actividades del niño y la niña, incluyendo sus juegos y sus dibujos, los cuales pueden ser considerados también como formas espontáneas de pensamiento expresado, es decir, de lenguaje. La niña y el niño se perciben como el centro del mundo que les rodea, por lo que es prioridad satisfacer sus necesidades. Esto se observa en su baja tolerancia a la frustración, en su incapacidad de compartir y, en consecuencia, de jugar con otros. La niña y el niño no han construido aún un cuer-



po contenedor de sí mismo, por lo que sus sentimientos se desbordan proyectándose hacia los objetos que lo rodean. Cuando está contento, el mundo también lo está. Esto puede observarse en algunos dibujos en donde se usa el esquema de la carita feliz (dos puntos por ojitos, una gran línea curva de sonrisa) para mostrar su estado de ánimo en el ambiente que le rodea (figura 35).

Dentro de las características del pensamiento egocéntrico se encuentra el sincretismo y el animismo. En el caso del texto infantil, el sincretismo lo observamos en la forma en que se teje la imagen entre las letras y los dibujos. Esta es la razón por la que nuestro análisis no se limita a los dibujos o a los relatos en la hoja, sino que sabemos por una experiencia previa[220] que ambos son parte de la construcción de la misma imagen. Aún más, estamos conscientes de que parte de la imagen se nos escapa en el gesto y las risas que no alcanzaron a marcar su huella en el papel.

El animismo en el texto infantil

El término animismo es retomado de la antropología por Piaget. Originalmente hace referencia a la incapacidad del hombre primitivo de diferenciar entre la materia y el espíritu dotando de intencionalidad, y por lo tanto de vida, en las cosas que le rodean. Su base la encontramos en el desarrollo egocéntrico en los primeros años del ser humano.

El trabajo experimental de Piaget intentó encontrar la diferencia entre vida y conciencia en la concepción animista. Esta exploración lo llevó a proponer cuatro etapas del animismo infantil: en la primera de ellas, antes de los 6 años, el niño considera *consciente* todo objeto que presenta alguna actividad, aunque no se mueva; en la segunda, entre los 6-7 y 8-9 años, para el niño tienen conciencia sólo los cuerpos en movimiento; en la tercer etapa, de 8-9 a 11-12 años, ya se distingue entre los objetos que tienen movimiento propio y aquellos que lo reciben por causa de una acción externa a ellos; finalmente, después de los 12 años de edad, la conciencia se atribuye sólo a los animales.

[220] Medina, *op. cit*.



Sáinz, en "El animismo en el arte infantil", hace mención de un vacío en el trabajo de Piaget, ya que no consideró estudiar el animismo en los dibujos de los niños. Analiza las representaciones animistas más recurrentes en los textos infantiles, como el sol, la luna, las nubes, los animales, las plantas y la casa.

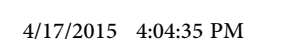
Jugando con el animismo en el taller

La siguiente es la narración de la experiencia de uno de los ejercicios de nuestros talleres. Como siempre, buscábamos que los participantes tuvieran la mayor libertad al expresarse, así que al crear la actividad nuestra intención fue dar tan sólo un empujoncito, un motivo para dibujar y escribir. Diseñada considerando la tendencia al animismo, confiamos en que cualquier objeto podría cobrar vida al agregarle simplemente ojitos. A través de los talleres, también hemos aprendido que contar con un personaje estimula la imaginación y facilita la invención posterior de un cuento, ya sea visual o escrito.



Las niñas y los niños que participaron eran alumnos de preescolar, de 5 y 6 años de edad. Para este ejercicio, al que denominamos solamente "Ojitos", nos preparamos juntando en una caja de plástico diversos objetos pequeños bastante comunes que encontramos en casa: cucharitas, tenedores de plástico, saleros y pinzas de ropa; en la caja del material escolar: sacapuntas, borradores, lápices, reglas y escuadras; y en el fondo de la caja de juguetes: botitas, pequeñas patinetas, pelotitas, etcétera (figuras 36 y 37).









Figuras 36 y 37. Objetos comunes que utilizamos en la actividad "Ojitos" de la Cuentoteca.









Figuras 38 y 39. A simple vista podemos observar el efecto que causa la acción de pegarles ojitos móviles a cualquier objeto.



A cada uno se le pidió que tomara un objeto sin detenerse a seleccionarlo. Después se les dio un par de ojitos móviles y una gomita para pegarlos al objeto, creando de esa forma tan sencilla un personaje (figuras 38 y 39). La instrucción siguiente indicaba que dibujaran a su personaje y que escribieran una historia sobre él. La actividad fue bien recibida, algo que notamos en su disposición a desarrollarla.

La creación del personaje

Lo primero que se pudo observar en esta actividad es que fue bueno que los ojitos se dieran por separado a cada participante, permitiéndoles colocarlos a su manera en el objeto. Obsérvese la fotografía que ilustra esta actividad (figura 39), en el caso de las pinzas de ropa, nosotros pegamos los ojitos juntos en uno de sus lados y las colocamos como si fueran personitas de pie.



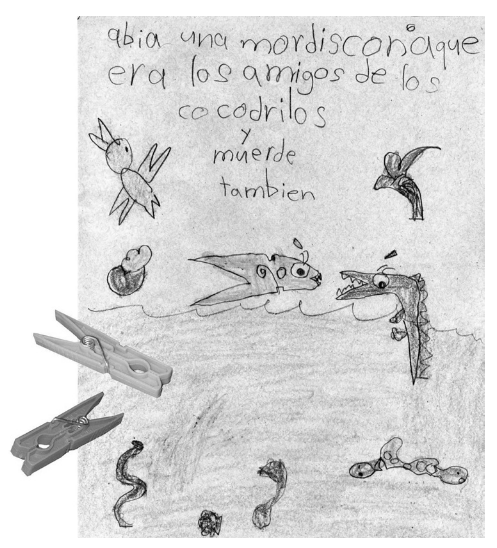




Figura 40. El cuento-dibujo muestra los objetos animados e integrados en una narración.

Niñas y niños nos sorprendieron con la variedad de personajes en que transformaron este mismo objeto. Antes de colocar los ojitos, debieron realizar una exploración de las cualidades físicas y hasta dinámicas del objeto que tenían en sus manos. En el caso de la pinza, Ana Sofía destacó su cua-



lidad de pellizcar o morder y el color verde de una y el rosa de otra (nótese que ella usó un objeto más del que se le proporcionó). Así que, con los ojitos colocados en cada lado y dibujada horizontalmente, la pinza verde fue un cocodrilo con la cola en escuadra, mientras la pinza rosa representó una pececita con dientes muy afilados (figura 40). En otros cuentos-dibujo este mismo objeto fue un insecto y hasta un ave. La misma pieza también tuvo un aspecto más humano en otros personajes y hasta de chica en traje de baño disfrutando del mar junto con otros pececitos. Esta última, basada en la misma representación de pececita rosa, aunque aparece sin dientes.

Nos dimos cuenta que fue una fortuna no haberles pegado previamente los ojitos a los objetos —intentando ahorrar tiempo—, de haberlo hecho, hubiéramos estorbado a la creatividad de niñas y niños. Ellos nos demostraron que el simple hecho de decidir dónde colocar los ojitos, formó parte importante del proceso de construcción del personaje. A la creación del personaje siguió la contextualización que en muchos casos se desarrolló alrededor y a partir de él para narrar acciones o dibujar su entorno o la relación con otros personajes. Este es el caso del texto “La lucha de tijeras”, en el que se dará una batalla entre una tijera y una libretita de papel a la que se le dibujó un rostro preocupado (figura 41).





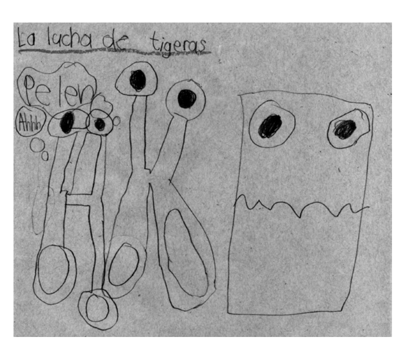


Figura 41. En el cuento-dibujo, los personajes conservan las características físicas y funcionales de los objetos. Lo que el niño aprovecha para darle un toque de humor.

El objeto con ojos sirvió de modelo base para los personajes. Se puede notar en los dibujos que algunas niñas y niños lo copiaron mientras otros lo colocaron sobre la hoja de papel para calcar su contorno y posteriormente le agregaron algunos trazos internos o lo colorearon. Ana Sofía, quien hizo



dos propuestas, para su segundo dibujo incluyó nuevamente el personaje de la pececita, en esta ocasión no como personaje central sino como ambientación —el central es ahora una pelota que navega en alta mar—. Lo interesante es observar que, para este segundo intento, tomó de modelo su primer dibujo de pececita rosa, por lo que no han quedado rastros de la figura de la pinza en el nuevo trazo (figura 42).

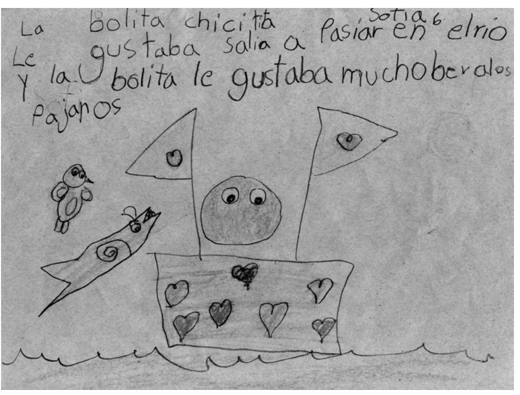


Figura 42. Segundo cuento-dibujo de Ana Sofía.




Los nombres de los personajes

Una vez utilizado como modelo, el objeto se quedaba a un lado y el niño se concentraba en la hoja de papel, dando forma a su historia. Algunos niños pusieron nombre a sus personajes. Eligieron entre nombres de niñas y niños: Barbie, Julio, Marcela, Guillermo, etc. Otros partían de las características físicas del objeto: El bote llamado Lindura, El Cara de Postit, La libreta Rosita, La pelota Verdinita, La pececita rosa Mordiscona.

La representación

En la mayoría de las representaciones donde los objetos fueron humanizados, la forma del objeto original formaba parte de la cabeza y se le agregaba principalmente boca, cabello y extremidades. En ocasiones se les dibujaba un cuerpo. El objeto parecía una forma humana con cabeza singular. Algunas de estas representaciones son difíciles de distinguir



de otros dibujos que representan niñas o niños. Sin embargo, muchos de los objetos siguieron siendo representados con su forma y "hábitat" común, pero animados, como en el cuento de Héctor, de 7 años: "La pequeña tapa azul. Había una pequeña tapa de botella, un día botaron a la tapita azul. La tapita azul asustada salió del bote de basura".

Y Mario, de la misma edad, escribe: "Había una vez una pinza que vivía en una casa y vino una tormenta y murió".

También encontramos que los personajes fueron compartidos e intercambiados, ya que en la mayoría de los dibujos aparecen no uno, sino dos o más de ellos tomados de la mano y jugando juntos como alegres amigos. Con ellos conviven otros personajes, dibujos de niñas y niños. En el caso de Ana Sofía, encontramos que tomó de modelos las pinzas rosa y verde y una pelota.

Los temas

Además de los momentos de juego —que fue el tema principal— y las escenas marinas de los peces y los cocodrilos, los textos nos relatan otras historias. Mariana nos cuenta sobre una boda. En la representación queda de lado el modelo de donde se tomaron los dibujos, así que los contrayentes no son más una regla y una libreta, sino el novio y la novia. Aparece también una niña que sostiene el velo (figura 43). José hizo del transportador un sol emergiendo entre muchas aves (figura 44).

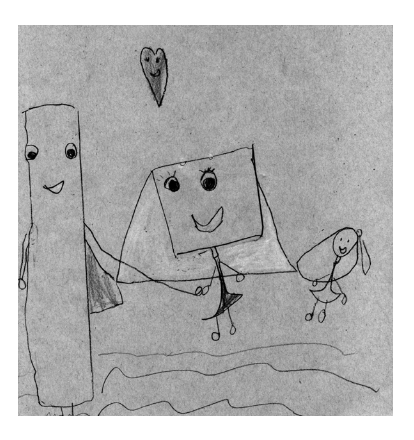


Figura 43. Cuento-dibujo de Mariana.





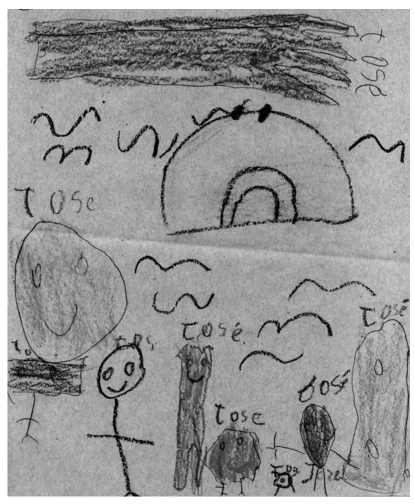


Figura 44. Cuento-dibujo de José.




Emilio y Alondra compartieron personajes y juego, la regla y el transportador personificaron superhéroes. Emilio dotó de capa a la regla y fue capaz de escribir una pequeña historia (figuras 45): "Había unos superhéroes que salvaban a todos los de su pueblo y a los villanos los metían a la cárcel".

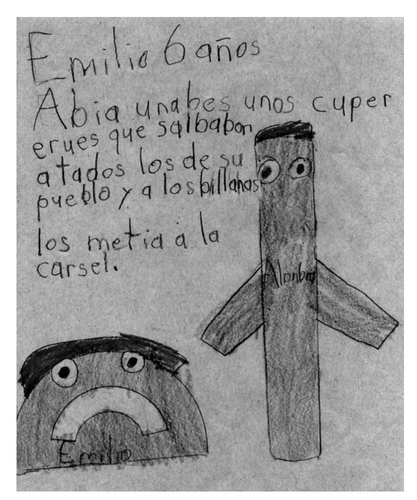


Figura 45. Cuento-dibujo de Emilio, 6 años.

Alondra dibujó capa a ambos superhéroes e incluyó otros personajes más pequeños entre los que reconocemos a la pelota, la libreta y un botecito (figura 46).



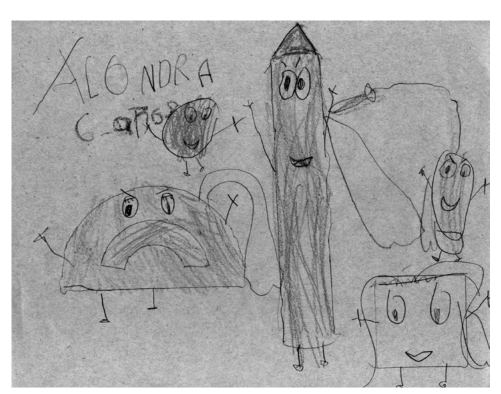


Figura 46. Cuento-dibujo de Alondra, 6 años.

Como ya hemos comentado, al revisar el material descubrimos que teníamos dos trabajos de Ana Sofía, en el que uno de sus personajes aparece en dos cuentos diferentes.

Cuento 1: (figura 47). La pinza rosa es una pececita rosa con dientes afilados: "Había una mordiscona que era los amigos de los cocodrilos y muerde también".





Figura 47. Primer cuento-dibujo de Ana Sofía.

Cuento 2: (figura 48). La pinza rosa es representada en su mismo papel de pececita con los mismos trazos incluyendo los dientes afilados. En esta ocasión el personaje central es una bolita: "La bolita chiquita le gustaba salir a pasear en el río y la bolita le gustaba mucho ver a los pájaros".





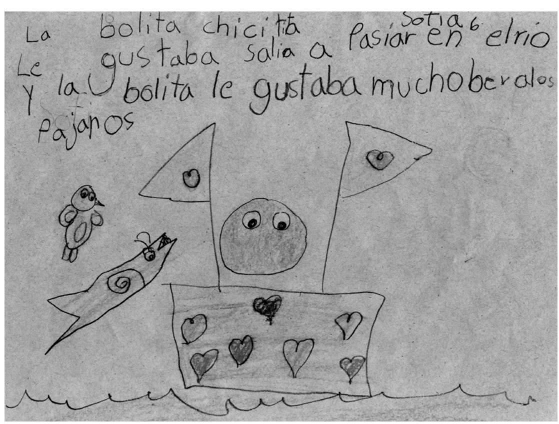


Figura 48. Segundo cuento-dibujo de Ana Sofía.

Evidentemente, a Ana Sofía le gustó el juego y a nosotros su trabajo expresivo por lo que volveremos a utilizarlo como ejemplo cuando abordemos la metáfora como mecanismo simbólico de producción de imágenes.




Memoria, mito e imagen en el pensamiento infantil

Los lápices de colores son como pequeños faunos que atraen a niñas y niños hacia un claro del bosque, un mundo en blanco que en la hoja de papel espera ser habitado. Es cierto, no todos los pequeños pueden ser seducidos por su llamado, algunos prefieren escaparse y correr en otra dirección. Pero para la niña y el niño que dibujan, ese espacio vacío se antoja infinito y tan irresistible que se sientan y permanecen por largo rato absortos, garabateando. No copian del natural, los dibujos surgen uno a uno hasta llenar el papel sin que levante la mirada. La mente juega en su memoria, mientras su cuerpo reposa cómodo en el regazo de Mnemosine, la titánide griega, quien mira, complacida, las imágenes infantiles que está inspirando.

La construcción del siguiente espacio es el resultado de un juego complejo de ideas en donde las explicaciones dan osados saltos. Es un juego de relaciones entre el mito, la imagen y la memoria, que conforma un tejido —que más que literal se antoja visual por los múltiples sentidos de su lectura— con un objetivo que se va esclareciendo a medida que se expone. De entrada, el mito de Mnemosine nos revela a



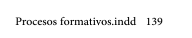
la memoria como imagen y a la imagen como esencia de la memoria. Este viaje hasta la mitología griega nos da oportunidad de reflexionar sobre el tipo de pensamiento capaz de crear imágenes semejantes: nos referimos al pensamiento mítico. Posteriormente hacemos referencia al tipo de pensamiento infantil creador de imágenes y la participación de la memoria en este proceso, para lo cual fue necesario incluir la aportación de la psicología cognitiva. Finalmente, volver la mirada hacia la filosofía nos puso de nuevo en el camino hacia la imagen, camino que, como se podrá comprender, nunca abandonamos realmente.

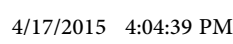
El asunto de este espacio, dentro del estudio de la imagen en el texto infantil, es profundizar en la idea de que la niña y el niño dibujan de memoria.[221] Esta inquietud nos llevará a analizar lo que es la memoria, considerada por la psicología cognitiva (la perspectiva más usual para abordar categorías como ésta) como un proceso mental que se asocia a una línea natural de desarrollo y que posteriormente depende de la mediación sociocultural.[222] Al hacerlo, necesariamente revisaremos otros conceptos como recuerdo, instante, imaginación, pensamiento y poesía para darle su real dimensión. Pero la motivación más importante que lleva al desarrollo de este tema es establecer la relación entre memoria e imagen y consideramos que será valioso hacer un rodeo por el camino que nos ofrece la propia imagen de la memoria: Mnemosine.

¿Por qué recurrir al mito griego para construir una explicación tradicionalmente abordada por la psicología cognitiva? La respuesta es simple: la imagen es epifanía y en el mito de la Memoria, que es también su imagen, la encontramos revelada a plenitud.

El mito es "la palabra que pronuncia".[223] Explica también que la palabra *pronunciar*, para el griego implica manifestar o hacer aparecer. Es decir que el habla, al pronunciar, revela. Por otro lado, según Jünger[224] el desplazamiento que se da del pensamiento que produce el mito al que se basa en lo lógico-abstracto, más que una cuestión de creencia es evidencia de un debilitamiento de la imaginación creadora.

[221] Erns Hans Gombrich, *Arte e ilusión,* Madrid, Debate, 1998; Lev Vygotski, *Obras escogidas,* vol. III, Madrid, Visor, 2000.
[222] Darío Páez y J.A. Adrián, *Arte, leguaje y emoción*, Madrid, Fundamentos, 1993.
[223] Martin Heidegger, ¿Qué significa pensar?, La Plata, Terramar, 2005.
[224] Friedrich Georg Jünger, *Mitos griegos,* Barcelona, Herder, 2006.







Para Langer,[225] el mito es un modo simbólico más fuerte que la metáfora, por estar elevado a un tono más alto que el de una figura del lenguaje. Para esta autora, se trata en realidad de una figura del pensamiento: la forma viva. La imagen que nos ofrece acerca de lo sagrado de las creencias míticas es esclarecedora y más que filosófica, poética: Langer considera que las creencias míticas están "preñadas" por llevar en sí una idea aún sin formular.

Para reconstruir la imagen de Mnemosine ha sido necesario realizar una travesía y recoger sus piezas esparcidas por ediciones que encontramos clasificadas no sólo en los estantes de literatura universal sino también en los de filosofía, psicología y poesía. Esta diversidad de fuentes y de autores nos muestra el interés que ha despertado la Titánida en los últimos siglos. Hölderlin, Heidegger, Derridá y Jünger entre muchos otros, rescatan su mito de entre las ruinas de la Grecia clásica cada vez que lo citan, erigiéndolo de nuevo.



Paz, en *El arco y la lira*, escribe que el origen del mito es el canto religioso y la plegaria; su forma narrativa escrita que, según Graves,[226] adquiere la categoría de *mito auténtico*, es una reducción tomada de la pantomima ritual exhibida en festividades populares y recuperada gracias a su presencia en forma pictórica en las paredes de templos, escudos, vasijas, tazones y diversos objetos antiguos. Uno de estos "cronistas" de la mitología clásica es Hesíodo, poeta helénico del siglo VIII a.C., y a quien varios de los autores que revisamos citan. Evidentemente que esos primeros escritos debieron transformarse a través de los más de dos mil años que tienen de existir, no sólo como consecuencia de transcripciones y traducciones, sino más bien, por las numerosas interpretaciones que ha inspirado desde tan variadas perspectivas. Emprender la tarea de recuperar la idea original del mito que nos interesa ahora sería titánica, pero podemos confiar en que nuestra versión se acerca a ella de la misma forma que las leyendas y los cuentos de hadas conservan la esencia que les dio origen. Sabemos que estas formas narrativas no nacieron como literatura escrita. Son producto de la imaginación popular y como fantasías su forma no está vinculada a determinadas palabras ni aún a un lenguaje artístico. Por ello pueden ser narradas, cantadas, pintadas, bailadas y escritas sin perder

[225] Susanne Langer, *Sentimiento y forma*, Ciudad de México, Centro de Estudios Filosóficos, UNAM, 1967.
[226] Robert Graves, *Los mitos* griegos, vol. 1, Madrid, Alianza, 2007.





su esencia. Además —expresa Sewell—[227] cada vez que el mito se utiliza como material de arte y es representado en una obra, ésta puede ser considerada tan novedosa como si el tema fuera recién imaginado ya que el contenido del mito se funde con la nueva forma que le imprime la expresión artística. Al respecto, Claude Lévi-Strauss[228] considera que el mito persiste aún a través de las peores traducciones. Nuestro interés en Mnemosine reside precisamente en los significados con los que se renueva en los textos de poetas y filósofos y que han hecho de ella la imagen de la memoria. Estas referencias son prueba de que, a más de tres mil años de haber sido concebido, el mito de Mnemosine conserva su poder titánico de fascinación.

Conscientes, como Jünger,[229] de la imposibilidad de volver a pensar como griegos y de que nuestra racionalidad —acostumbrada como está a abstraer y reducir todo conocimiento a conceptos— seguramente caeremos en la tentación de leer el mito de Mnemosine cual alegoría o metáfora y buscar desde las primeras palabras un significado intrínseco. Evidentemente deberá llegar el momento de análisis, por lo pronto hagamos un esfuerzo extraordinario para deleitarnos como infantes con la narración y disfrutar del juego imaginativo que nos presenta.



Mnemosine, el poder titánico de la memoria

En la mitología Griega, el nombre de Mnemosine se remonta hasta los orígenes del Universo, al llamado *mito cosmogónico,* que explica el surgimiento de todas las cosas y de los seres. En su *Teogonía*, Hesíodo —tras agradecer a las Musas por su inspiración— registra estos primeros hechos. En esta obra literaria, el Caos es considerado el principio de todo, el cual, al organizarse fue llamado el Cosmos (el mundo). Todas las formas surgen de él, incluso Gea (Gaia, o también Tellus), la Madre-Tierra, ella sola engendra a Urano (Caelus, el Cielo), su primogénito, al cual se une para dar a luz a los Titanes, los Cíclopes y los Gigantes. Estos últimos son monstruosas criaturas de cien brazos y cincuenta cabezas,

[227] Citada en Langer, *op. cit.*
[228] Citado por Gilbert Durand, *La imaginación simbólica,* Buenos Aires, Amorrortu, 2007.
[229] Friedrich Georg Jünger, *Mitos griegos,* Barcelona, Herder, 2006.



conocidos también como Hecatónquiros. Los hijos de Gea y Urano —de la Tierra y el Cielo—, personifican las fuerzas de la naturaleza, los cataclismos que oponen resistencia al surgimiento de las formas ordenadas de la vida transformando la faz del mundo. Son llamados también, de acuerdo con la *Mitología* de Víctor Civita,[230] divinidades primordiales.

De acuerdo con Hesíodo, de la unión de Urano y Gea surgen inicialmente seis varones, los Titanes —Océano, Ceo, Críos, Hiparión, Japeto y Cronos— y seis mujeres, las titánides —Tea, Rea, Temis, Mnemosine, Febe y Tetis—. Algunos se destacan por su poder y otros por sus grandes tragedias. La insistencia de Urano de fecundarla provoca la ira de Gea. Agotada y además molesta porque Urano ha encerrado a sus hijos los Gigantes y los Cíclopes, acude a los titanes para pedir venganza. Todos se niegan por el temor de enfrentar a su padre, sólo Cronos (Saturno), guerrero del tiempo, promete vengar a su madre. Juntos planean una emboscada. La inmortalidad de Urano impide que sea asesinado, sin embargo, el que muere en este ataque es su reino. No podrá fecundar más a Gea pues, al vencerlo, Cronos cercena sus genitales.[231]

El reino de Cronos impone un nuevo orden a la vida. El Tiempo insaciable todo lo devora sin piedad: seres, monumentos, destinos. No muestra el menor apego al pasado por el impulso de construir el futuro. La única titánide que se le opone es Mnemosine, quien dentro de lo posible intenta preservar la materia sobre la que reina: la memoria. Su poder conserva las almas de los hombres tanto como los monumentos.[232]

Ya como soberano, Cronos se une a su hermana Cibeles con quien engendra múltiples hijos. Pero apenas nacen, Cronos devora a sus hijos por el temor de ser desplazado en el poder por uno de ellos, tal como lo hiciera él mismo.[233] Este hecho es signo de que Cronos no desea que llegue un futuro que no le pertenecerá a él, sino a uno de sus hijos. Cronos simboliza un tiempo cíclico, anclado en el presente, de acuerdo con Jünger.[234] Sin embargo, uno de los hijos de Cronos, Zeus (Júpiter), sobrevive dando paso a la generación conocida como los dioses olímpicos.

[230] Victor Civita, *Mitología,* Brasil, [sin editor], 1973.
[231] Ibíd.
[232] Ibíd.
[233] Ibíd.
[234] Jünger, *op. cir.*







Cuenta Hesíodo que los titanes y la primera generación olímpica dirigida por Zeus se enfrentaron por diez años en una guerra, al final de la cual, con los dioses del Olimpo como vencedores, se establece una nueva jerarquía de poder. Tras esta victoria, los Olímpicos encarcelaron a los titanes en el abismo del infierno, ordenando a Cíclopes y Gigantes custodiar sus puertas. Pero su madre, Gea, sufría por la prisión de sus hijos y pidió a los Gigantes que se rebelaran contra el Olimpo, sin embargo el Olimpo alcanza nuevamente la victoria consolidando aún más su poder.[235]

Los dioses desean registrar su victoria en la memoria del tiempo para que su hazaña sobre Cronos y las fuerzas de la naturaleza se cante por siempre a los cuatro vientos. Zeus busca a la titánide Mnemosine —ya que de ella se dice que nada de lo engendrado en su seno será olvidado— y durante nueve noches las divinidades se unen. Así, nacen las nueve Musas: Clío, Euterpe, Talía, Melpómene, Terpsícore, Erató, Urania y Calíope, con la misión de celebrar la victoria del Olimpo por los siglos de los siglos.[236]

El mito cosmogónico resume el paso de los grandes momentos del Universo: el Caos, el poderío de las fuerzas libres (los titanes), del cielo (Urano) y la tierra (Gea); la instauración del orden del tiempo (Cronos); y finalmente el enfrentamiento de las fuerzas brutas (los Titanes, Cíclopes y Gigantes) con la inteligencia (simbolizada por Zeus). Sin embargo, todas estas figuras, por su naturaleza inmortal, no desaparecen, simplemente ceden la supremacía al vencedor. El mito deja sentir que permanecen latentes en el Universo, de manera que siempre habrá un enfrentamiento entre la inteligencia y la fuerza bruta y el tiempo lo devorará todo tarde o temprano, de la misma manera que las fuerzas de la naturaleza amenazan con desplegar su furia en cualquier momento y regresar el orden del Universo al caos.

En todo este escenario de violencia transformadora, la fuerza de la titánide Mnemosine parece actuar de forma diferente. Su presencia es silenciosa y su poder no destruye sino que preserva las huellas en la tierra. Su acción se percibe en la profundidad de la mente del hombre. Sin embargo, existe relación entre ella y sus hermanos los titanes. Jünger encuentra una similitud entre Mnemosine y Océano. El perpetuo movimiento cíclico en el Titán, que remite al retorno

[235] Civita, *op. cit.*
[236] Ibíd.





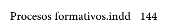


de lo igual, es un poder análogo al que ejerce Mnemosine sobre la memoria y el recuerdo, presente en la capacidad humana de revivir constantemente el pasado. Jünger puntualiza además algo que para nuestro estudio es esclarecedor y que recuperaremos posteriormente, el hecho de que el pasado retorna en imagen. Otro de los Titanes con el que Mnemosine tiene estrecha relación es Cronos. Recordemos que la titánidé pertenece al reino de Cronos, el Tiempo que devora tanto el pasado como el futuro. Ella tampoco conoce el futuro, su constante recuperar el pasado permite representarlo en el ahora para experimentarlo nuevamente. Para Jünger,[237] Mnemosine habita el presente.

El carácter retraído de Mnemosine no debe engañarnos, pues su poder puede ser terrible, ella otorga la memoria pero también la quita caprichosamente: consideremos el horror de la mente que se enfrenta al vacío y a la imposibilidad de ni siquiera reconocerse a sí mismo. En su libro, Jünger, rescata del mito que Mnemosine era venerada en Beocia, principalmente en Eleuteras y Tespias. En esos lugares había un santuario subterráneo, llamado de Trofonio, quien deseara entrar a venerar a la diosa, era llevado a las fuentes de aguas. Primero se debía beber del agua de Lete, que hacía olvidarse de todo lo pensado hasta el momento, como preparación para la posterior experiencia dentro del santuario. El retornar de semejante lugar con la mente en blanco, invadía de terror hasta que se bebía del agua de Mnemosine, entonces se decía que la titánide permitía recuperar la memoria.[238]

En el mito de Mnemosine el mejor momento es sin duda el que la transforma en la madre de las nueve Musas.[239] Las Musas, hijas de la memoria y la inteligencia representan, desde la Grecia clásica, la inspiración poética. Para Heidegger[240] la música, la danza, la poesía y el juego artístico surgen del seno de la memoria. También es obra de ellas la reflexión y el orden melodioso, además, el placer que sienten por las fuentes de aguas y sus ondas rítmicas es el mismo que relaciona a Mnemosine con el conocimiento rítmico. Mientras que para Jünger[241] Mnemosine es la madre de la memoria creativa, la que se sustenta en la percepción de las estructuras rítmicas

[237] Jünguer, *op. cit.*
[238] Ibíd.
[239] Civitas, *op. cit.*
[240] Heidegger, *op. cit.*
[241] Jünger, *op. cit.*







como las que conforman la obra de arte. Mnemosine es, en sus hijas, el recuerdo inspirado, la remembranza, las huellas de lo otro guardadas en el interior que, para recuperar, hay que retornar al origen y hacerlas presentes.

Este pasaje narra el mito de Mnemosine, el cual contradice la metáfora popular sobre la memoria como la que duerme y arrulla los recuerdos actuando desde el *interior* de la mente de mujeres y hombres. Ahora, presentada como madre de las musas, resulta que la virtud de estas bellas jóvenes consiste en acercarse e inspirar al hombre desde el *afuera* para provocar sus recuerdos. Estas dos ideas relacionadas proponen que lo de afuera (representado por las musas) actúan inspirando desde adentro (los recuerdos). Paz, en *El arco y la lira*, descubre y esfuma esta aparente contradicción explicando cómo lo percibido externamente, nos inspira al tocar emocionalmente un punto en nuestro interior despertando nuestros recuerdos. No es que lo que llama nuestro interés desde afuera y nos inspira entra en nosotros para resurgir como lo inspirado. Este inspirarse se parece más a un encuentro del afuera con el adentro, a una danza lúdica que crea imágenes nuevas. Estas reflexiones nos provoca seguir en el juego de la imaginación —lo cual no tiene la intención de alterar tan bello mito—. Imaginemos que los recuerdos, los que despiertan las musas, pueden ser considerados como *hermanos que no han sido dados a luz,* pues aún duermen en el seno de la madre Mnemosine. Apuntaremos de paso que el planteamiento de esta idea es un disparate frente a la teoría psicoanalítica de Melanie Klein[242] pues de acuerdo con la autora, un hijo tendería a matar a los "otros bebés" que habitan el útero; y nunca los invitaría a nacer para danzar juntos como lo hacen las musas con los recuerdos. Pero los planteamientos de Klein pretenden ser racionales, aunque, habrá que decir, que mucho de la comprensión del inconsciente humano del psicoanálisis, lo debe a las imágenes de la mitología griega —recuérdese a Edipo, Electra, Narciso, etcétera.





[242] Citada por Hanna Segal, *Introducción a la obra de Melanie Klein*, Ciudad de México, Paidós, 1985.





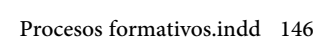
Mito, poesía y pensamiento infantil

El pensamiento imaginativo de los griegos cristalizó en una imagen poética del mundo, como bien apuntan Bergamín[243] y Langer.[244] La originalidad del mito griego se debe, precisamente, a que es obra de la creación libre de poetas. Para Paz,[245] esa esencia poética da paso a la crítica y posteriormente al desarrollo de la filosofía. Estas ideas, sobre la forma de expresión característica de la infancia griega, Bergamín las atribuye también a la niña y el niño, por lo que nosotros las retomamos haciendo un movimiento giratorio para trasladarnos hacia la esfera de nuestro interés: la imagen infantil. Mirando desde esta perspectiva podemos afirmar que *la expresión en la niña y el niño que dibujan, revela un pensamiento mítico, poético, sustentado en su memoria y que le permite acceder a la reflexión sobre sus propias imágenes, tejidas en sus dibujos y cuentos.*



Antes de pasar a fundamentar cada momento de esta afirmación, mencionaremos que muchos autores recurren a ese movimiento que les permite voltear desde un lugar del conocimiento para observar el entorno infantil. Estos autores aluden a las diversas cualidades de la expresión infantil para compararla con la producción del autor adulto. Nótese que decimos cualidades de la expresión infantil, en lugar de características, la intención es subrayar que mientras la niña y el niño sufren su metamorfosis a adulto —ya que no es necesariamente un crecimiento—, su expresión se destiñe y pierde mucho de ese encanto que le da su analfabetismo —término de Bergamín—, y que el artista se esfuerza por recuperar. Picasso señaló alguna vez: "Yo antes dibujaba como Rafael, pero me llevó una vida entera aprender a dibujar como niño".[246] Para ilustrar este hecho citaremos algunos de los autores que hemos revisado, los cuales no sólo comparan sino que, además, insinúan un espacio común entre la expresión creativa de niñas y niños y el del artista. Paul Harris,[247] como primer ejemplo, en su trabajo sobre la na-

[243] José Bergamín, *La importancia del demonio*, Madrid, Siruela, 2006.
[244] Susanne Langer, *Sentimiento y forma*, Ciudad de México, Centro de Estudios Filosóficos, UNAM, 1967.
[245] Octavio Paz, *El arco y la lira*, Ciudad de México, FCE, 2008.
[246] Citado por Howard Gardner, *Arte, mente y cerebro,* Barcelona, Paidós, 2005, pág. 130.
[247] Paul L. Harris, *El funcionamiento de la imaginación*, Buenos Aires, FCE, 2005.







turaleza de la imaginación infantil, menciona a un escritor de la magnitud de Tolstoi —cercano a la niña y el niño de muchas maneras— y considera que se puede encontrar un paralelismo psicológico y conceptual entre su expresión y la del pequeño. Este autor es cuidadoso y subraya la brecha artística que separa ambas formas de expresión. En Langer[248] encontramos también citados en un mismo párrafo a Tolstoi y a la expresión infantil. El motivo es el ensueño, como la fuente de toda composición literaria, observando la singularidad de ser expresado en tiempo presente. Para ella, el ensueño es una situación de fingimiento, como el "pretender" del juego infantil, el cual es un relato vivido tanto por la niña o el niño narrador como por los otros que lo escuchan y comparten su fantasía. En este punto cita a Tolstoi quien sostenía que el propósito de la literatura es hacer que el lector viva dentro del relato, sienta con los personajes y, de esta forma, experimente sus aventuras. Langer se pregunta por qué no es el *tiempo presente* el tiempo natural de la expresión literaria como lo es en la imaginación libre.

Ejemplos como los anteriores nos hacen ver que hay perspectivas desde las cuales es posible establecer relaciones entre los textos infantiles y el del artista. Un espacio que se crea "allí donde lo ilusorio y lo real se tocan y son sorprendidos por la misma mirada",[249] como apunta Yves Bonnefoy refiriéndose a la vivencia infantil de Mozart. Mientras llegamos a ese momento adelantaremos que, al no ser el objetivo de este trabajo mirar con melancolía hacia la infancia pasada,[250] no estableceremos comparaciones, a manera de bellas ilustraciones, entre las múltiples formas de expresión infantil y la de la obra de algún artista reconocido. Nuestra propuesta implica dar un salto y situarnos de lleno en ese espacio común de la expresión creativa para, de esa manera, realizar nuestro análisis de la imagen infantil, de la imagen poética creada por el niño que dibuja su presente.

El pensamiento infantil es mítico, poético

El tipo de pensamiento que caracteriza al habitante de la Grecia clásica es el pensamiento mítico. Como mencionamos

[248] Langer, *op. cit.*
[249] Yves Bonnefoy, *La nube roja,* Madrid, Síntesis, 2003.
[250] José Bergamín, *La importancia del demonio,* Madrid, Siruela, 2006.






líneas arriba, Bergamín hace ya una analogía de este momento de la humanidad con la infancia. La razón es que entre el pensamiento de la niña y el niño y el del griego clásico, pueden observarse características comparables, sobre todo en la creación y función de la imagen. Retomando esta expresión como modelo, nos pronunciamos a favor de que *el pensamiento infantil es mítico*. Idea que a continuación desarrollaremos con detenimiento.

En la teoría evolutiva de Piaget[251] ya se hace referencia al *pensamiento mítico* en la infancia aunque esta noción presenta un matiz diferente a la nuestra. Piaget sitúa a esta forma de pensamiento entre la etapa del simbolismo lúdico o imaginativo y la etapa de la búsqueda inteligente. Para este autor, el pensamiento mítico procede a la manera de la construcción de los preconceptos y se caracteriza por explicaciones espacio-temporales que dan como resultado mitos seudoexplicativos espontáneos. Otras características de esta forma de pensar son su proximidad al esquema visual, su desatención a la generalidad verdadera y a la identidad individual. Finalmente, Piaget apunta que las etapas del pensamiento mítico no siguen la evolución del pensamiento lógico, sino que se ven afectadas directamente por la acción de otras niñas y niños, preferentemente mayores, como es el caso de los hermanos.

Piaget también da el nombre de relato simbólico a esta forma de explicarse el mundo, aunque en su teoría se observa una preferencia por llamarlo artificialismo infantil. Es importante para nosotros citar en este momento el origen de esta última denominación puesto que nos da la oportunidad de introducir la diferencia conceptual que existe en relación a nuestra propuesta.

El término artificialismo lo toma Piaget en *La representación del mundo en el niño,* de un estudio sobre la física de Aristóteles, donde se repara que el sabio griego considera en unas ocasiones a las cosas como producto de un arte derivado de la tecnología humana, mientras en otras las piensa animadas de fuerzas y deseos internos propios de los seres vivos —tendencia conocida como animismo—. Por lo tanto la definición que ofrece Piaget[252] a artificialismo infantil se deriva de esta concepción de un mundo fabricado por el ser

[251] Jean Piaget, *La formación del símbolo en el niño,* Ciudad de México, FCE, 2006.
[252] Ibíd.







humano, especialmente por el adulto. Como parte de su investigación cita interesantes observaciones que respaldan su tesis, como por ejemplo, el caso de la niña que cree que las nubes proceden del humo que sale de la pipa de su padre.

Nosotros consideramos que la noción de mito sobrepasa al artificialismo ya que aporta más sobre el pensamiento en la niñez al considerar la creación de la imagen. Antes de desarrollar nuestras ideas es importante revisar las características del pensamiento mítico que plantea Cassirer,[253] pues, aunque no están escritas pensando en la niña o el niño, sino en la infancia de la humanidad, da un paso para acercarnos a nuestra propia concepción.

Las ideas de Cassirer[254] advierten la diferencia entre el pensamiento mítico y el pensamiento objetivo, la cual refiere como una diferencia de grado. Para este autor, estamos ante una forma de realidad homogénea e indiferenciada, donde falta la idea de significación y de valor en sus construcciones figurativas. El mito depende de la presencia del objeto —la proximidad visual que menciona Piaget—, y de la intensidad del instante en la impresión de la conciencia —"la falta de distancia en relación a la experiencia inmediata"—.[255] Esta última característica imposibilita establecer relaciones causales o extenderse y llegar a generalidades. Como da por sentado lo existente, no considera la posibilidad de confrontarlo, corregirlo o criticarlo.



En el pensamiento mítico los fenómenos existentes se representan en un solo plano, sin niveles de realidad. Para Cassirer,[256] el resultado de esta forma de concebir es una imagen que carece de profundidad, es decir, de fundamento. Además, en el pensamiento mítico no existe delimitación entre la representación y la percepción de la realidad, o entre lo que se desea y su cumplimiento, por lo que, eventos como el sueño llegan a tener una significación decisiva en su génesis y estructuración. La representación en la conciencia mítica no establece una relación con el objeto representado, sino que se da una identidad real, la imagen es el objeto y lo sustituye en el presente inmediato. Este es el secreto del poder mágico de la imagen.

[253] Ernst Cassirer, *Filosofía de las formas simbólicas,* vol. 2. México, FCE, 1998.
[254] Ibíd.
[255] Lev Vygotski, *Pensamiento y lenguaje,* Ciudad de México, Quinto Sol, 2008, pág. 137.
[256] Cassirer, *op. cit.*





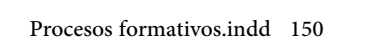
Igualmente interesante resulta el análisis que Cassirer[257] realiza sobre la relación entre lenguaje y pensamiento mítico. Este autor explica que esta relación consiste en una tendencia a sustentar y condicionar mutuamente sus contenidos. La misma dinámica que dota de poderes mágicos a la imagen, lo hace con la palabra y el nombre. Cassirer sostiene que estos no son considerados como elementos representativos de las cosas sino que son y funcionan como las cosas.

En la misma línea de pensamiento, Vygotski[258] expone que la niña y el niño considera al nombre del objeto como una de sus propiedades o atributos, de tal manera que en etapas tempranas se reconoce como objeto-palabra. No es sino hasta que el desarrollo cumple su función en el pensamiento, cuando la niña y el niño puede comprender la palabra como signo o referente del objeto.

Volvamos a Cassirer.[259] De la misma forma que en el pensamiento mítico la palabra es parte de la realidad del objeto, lo es el nombre propio, el cual llega a significar la imagen del ser humano, su alter ego. Para Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, resulta muy significativo observar que en ocasiones la niña y el niño creen que su nombre se lee o se escribe con los mismo signos gráficos que la palabra *mamá*.[260]

En cuanto a la construcción de los conceptos de objeto y de causalidad en el pensamiento mítico, Cassirer[261] considera que ambos se condicionan mutuamente y nos proporciona los principios en los que se basan estas categorías. El primero de ellos es el *principio sintético*, el cual, explica el autor, implica de por sí un análisis, ambos —síntesis y análisis— son métodos complementarios que se usan para la lectura de los fenómenos. El *principio de causalidad*, presente también en el pensamiento mítico, adopta un rasgo importante que marca la distinción con el pensamiento racional. Las relaciones se establecen de forma más perceptiva —tal como lo vimos en Piaget—,[262] y fantástica. En cuanto a la relación perceptiva o *visión de conjunto*, Cassirer menciona como principio que es suficiente cual-

[257] Ibíd.
[258] Vygostski, *op. cit.*
[259] Cassirer, *op. cit.*
[260] Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Ciudad de México, Siglo XXI, 2005.
[261] Cassirer, *op. cit.*
[262] Piaget, *op. cit.*







quier contacto en el espacio y en el tiempo para que sea considerada una relación de causa y efecto. Las redes de relaciones fantásticas o más exactamente "fantásticamente arbitrarias" se explican por nexos entre fenómenos de tipo mágico. En cuanto a este principio, queremos compartir una experiencia que lo ilustra claramente.

Recordaremos que en uno de los pasos de la actividad "Hormigafante" era necesario escribir un cuento relacionado al personaje creado por la combinación de objetos con animales. Así, la mayoría de las niñas y los niños creyó necesario explicar la manera en la que su personaje llegó a su estado *combinado*, y para ello hicieron diversos planteamientos que incluyeron soluciones mágicas: desde la intervención de brujas y magos, hasta de científicos locos, incluso hubo mención de una boda.



Este ejemplo también ilustra el hecho de que el pensamiento mitológico busca dar una explicación, proponer una hipótesis ante los fenómenos que observa, como en el caso de las cosmogonías o teogonías griegas. Estas explicaciones no buscan generalizar sino que se ocupan de lo particular. Cassirer[263] las llama "metamorfosis mitológicas", en donde se pasa de una forma de ser individual a otra forma de lo mismo —Zeus puede ser un toro o lluvia de oro, sin perder su esencia del dios olímpico—. Estas explicaciones revelan, finalmente, una concepción del mundo.

Otro principio del pensamiento mítico mencionado por Cassirer,[264] es la concepción del objeto como *un todo indivisible* en partes. La consecuencia de este tipo de concepción es que aún separada una parte del objeto, las acciones ejercidas sobre ella repercutirán en el todo. Como ejemplo de lo anterior, basta recordar que la fenomenología de la magia se basa en la creencia de que una parte de una persona —su sombra, su reflejo, su ropa, su cabello— es suficiente para poseer poder sobre ella.

Finalmente, en relación a la categoría temporal, hay algunas anotaciones importantes de Cassirer[265] que nos ayudarán a comprender mejor el tipo de pensamiento que nos ocupa. En relación al tiempo, la sucesión y la simultaneidad tienen su particular manera de ser entendidas. Vimos que no es posible una distinción espacial entre el todo y sus

263 Cassirer, *op. cit.*
264 Ibíd.
265 Ibíd.





partes, ya que son consideradas como relaciones de cambios que se producen en los objetos. Con la noción del tiempo sucede lo mismo, ya que no se percibe una sucesión de fases o procesos, sino que los cambios en los objetos o los seres son percibidos como lo mismo adoptando otra forma. Tampoco se reconocen límites entre el "antes" y el "después". Esta visión en la que hay una causa con propiedades de cosa-sustancia, que se observa en los mitos, es también consecuencia de este tipo de concepción temporal en el que la génesis o el origen se plantea como la simple transformación de formas de existencia.

Resumiendo: para Cassirer, las categorías que distinguen al pensamiento mítico tienden a establecer relaciones entre los fenómenos que los organizan en unidades basadas en impresiones sensibles. Estas últimas son transformables en configuraciones fijas. Estas formas basadas en semejanzas perceptibles expresan una identidad de esencia, la unidad de una imagen, de una "figura mitológica".



Como seguramente se ha apreciado, las explicaciones que nos ofrece Cassirer concuerdan con las de Piaget. Es probable que Cassirer haya leído el trabajo de Piaget y tenido presente sus palabras mientras escribía sus ideas, esto lo decimos ya que la siguiente frase de Cassirer es muy semejante al ejemplo que ya mencionamos de Piaget[266] "En el humo que sale de la pipa de tabaco, la conciencia mítica no ve un mero 'símbolo' ni un mero instrumento para hacer llover sino la imagen clara y tangible de la nube y, en esta, la cosa misma, la lluvia deseada".[267]

De acuerdo con la cita enunciada de Langer.[268] el mito es una figura del pensamiento, una forma expresiva que contiene una idea que nos evade. Es este pensamiento el que determina como forma de lenguaje a la imagen. En este estudio adoptamos la postura de Bergamín,[269] quien considera que la niña y el niño piensan en imágenes, tal como lo hacía la civilización griega en su infancia. Pero ¿qué implica pensar y expresarse en imágenes? ¿Qué es la imagen?

La explicación que Langer nos ofrece sobre la imagen es que se trata de una abstracción, es decir, de un objeto virtual separado de la función que cumplía su realidad y que asume

[266] Piaget, *op. cit.*
[267] Cassirer, *op. cit.*, pág. 98.
[268] Langer, *op. cit.*
[269] Bergamín, *op. cit.*





ahora una condición puramente imaginaria. La consecuencia de separar la imagen de su materialidad y por lo tanto de todo propósito práctico, es la liberación de la percepción y de su concepto. Instalados en las puras apariencias, la imagen se nos presenta como un símbolo portador de una idea. Esta autora advierte sobre la tendencia popular de reducir la imagen a lo puramente visual, debido al puente que tiende la referencia común al espejo. Langer se apoya en Jung para ampliar el espectro de la virtualidad de la imagen argumentando que en el caso del sueño ésta se recrea con elementos visualmente intangibles como sonidos, olores, sentimientos, intenciones y peligros. Concluye que la imagen no es el reflejo del espejo, sino de la imaginación.

En el pensamiento de Paz[270] la imagen designa la unidad que compone un poema y que logra integrar significados contrarios sin que sus elementos pierdan su carácter concreto y singular. En la imagen está contenida la pluralidad de lo real, pero se trata de una realidad poética, cuyo objetivo no es ir en busca de una verdad fuera de la que crea dentro de sí. Al crear realidades con una lógica propia, el poema dice lo indecible. La imagen puede decir lo que es imposible para el habla, es la creación de lo *imposible-verosímil*. Finalmente, Paz advierte algo que resulta importante tener presente: la imagen no es creada para transmitir conceptos, no explica, sino que su invitación se reduce a ser simplemente recreada y revivida. La imagen expresada es un reconocimiento de lo que ya habita en nuestro interior y a lo que Rafael Argullol[271] llamará conocimiento poético, que para él es la tendencia a volver una y otra vez sobre los mismos motivos y sobre las mismas representaciones.

Retomemos ahora las palabras de Bergamín[272] citadas en el primer párrafo de este apartado "el niño piensa solamente en imágenes" y relacionémoslas con las de Langer[273] que expresan que la imagen es una forma de lenguaje. Basados en estas notas podemos considerar la posibilidad de que el dibujo o la escritura en la niñez, que más tarde serán lenguajes diferenciados —recordemos el estado sincrético en que se encuentran—, son sólo un medio para materializar las

[270] Paz, *op. cit.*

[271] Rafael Argullol, *El cazador de instantes. Cuaderno de travesía,* Barcelona, Acantilado, 2007.

[272] Bergamín, *op. cit.*

[273] Langer, *op. cit.*



imágenes de su pensamiento. Lo importante es el qué expreso y no el cómo lo expreso. Gombrich[274] escribe que la niña y el niño aprenden las funciones de la imagen de los medios de comunicación (revistas, televisión, anuncios publicitarios, cine, etc.) y las utiliza en sus propios dibujos. Evidentemente que este autor hace referencia a la imagen visual, pero lo importante es que ya advierte este hecho desde mediados del siglo pasado. A cincuenta años de distancia, en el reino de lo visual, esto se ha magnificado. La niña y el niño crecen familiarizados con las diversas formas y funciones de representación visual de las cuales se apropia con mucha naturalidad para apoyar sus dibujos y escritos. Pero aún hoy utiliza estas *fórmulas* de representación como un medio para hacer tangibles sus imágenes. Para observar este hecho es necesario hacer a un lado la teoría y revisarlo empíricamente.

Tenemos ante nosotros el dibujo de un niño de siete años que decidió abordar el tema de un combate entre dos barcos identificados con la bandera de un país, como sabemos gracias a los medios aunque nunca hayamos visto uno real. Los colores de una de ellas y el garabato del centro nos hacen pensar que es la de México. En la escena los personajes son apenas unos monigotes, a excepción de uno que ha sido traído de un popular libro para niños llamado el *Capitán Calzoncillos*, Para identificarlo el niño necesitó trabajar un poco más en su esquema y representar claramente los calzoncillos y la capa. Este personaje está en medio de otros que, a pesar de la economía de trazos, también pueden ser identificados: hay tres que parecen estar parados sobre el mar y que cruzan sus espadas, espadas azules y rojas, espadas láser de Jedi. El trazo más oscuro de uno de ellos y la insinuación de una capa nos hace recordar a Darth Vader. No todas las figuras combaten, una gran ballena salta aún por encima de las embarcaciones, mientras en el extremo izquierdo, junto a algo así como una montaña o un volcán, asoma la proa de un barco que se hunde. En el poco espacio de esa cubierta que aún se asoma, fueron dibujados cinco monigotes que una observación atenta permite reducir a dos, pues lo que el niño ha pretendido dibujar con las repeticiones es un movimiento: un personaje se hunde en el océano mientras el otro, a salvo sobre el pequeño espacio de la cubierta, presencia la escena. Seguramente esta breve




[274] Ernst Hans Gombrich, *Meditaciones sobre un caballo de juguete y otros ensayos sobre la teoría del arte*, Madrid, Debate, 1998.





descripción ha sido suficiente para reconocer la historia de amor que ha sido representada en trazos mucho más breves, arriba de los cuales, como enlazándolos, y para que no hubiera equívocos sobre la referencia, el niño ha agregado un corazón.

En este ejemplo también es interesante observar los efectos del sincretismo infantil. Lo apreciamos en las referencias que hace el niño al utilizar imágenes tomadas de otros contextos. Wallon[275] explica que las agrupaciones que la niña y el niño establece, están basadas en detalles que para el adulto no son relevantes y por lo tanto no los percibe. Con base en esto, pudiera suceder que la presencia de un personaje —como el caso del Capitán Calzoncillos—parezca arbitraria, al igual que pasar de los barcos pirata al batir de espadas Jedi para terminar con el trágico final del Titanic. El dibujo de la niña y el niño es similar a las imágenes oníricas en las que un estímulo sirve de eslabón a otro. Ellos establecen relaciones de acuerdo con detalles significativos: de héroe (Capitán Calzoncillos) a héroe (Jedi), de espada Jedi a espada pirata, de barco pirata al Titanic, etcétera.



Por otro lado, la niña y el niño está constantemente ante la presencia de otros textos, de los cuales además aprende sus fórmulas para estructurar. Esto lo analizaremos detenidamente más adelante en el apartado correspondiente a la transgresión, sin embargo, aquí nos interesa anotar que en nuestras muestras hay evidencias de que niñas y niños conocen y emplean el recurso de incorporar elementos de otros textos, a manera de cita, para agregar significado al propio. "Los motivos y fines por los que niñas y niños dibujan son muy variados", afirma Gombrich. "Creen en nuestro mundo, donde la imagen ha asumido ya sus múltiples funciones: retratar, ilustrar decorar, seducir, expresar emoción. Nuestros niños conocen libros ilustrados y revistas, el cine y la televisión, y las pinturas que hacen reflejan esta experiencia de muchas maneras que el psicólogo infantil no percibe".[276] Por lo pronto, agregaremos que es difícil para un adulto seguir todo el relato infantil y establecer las conexiones entre las figuras, debido precisamente a la poca familiaridad con sus referencias. En el ejemplo descrito, seguramente no tenemos problemas para conectarnos con Luke Skywalker y su conflicto edípico con Darth Vader, ni con la escena de separación

[275] Henri Wallon, *Evolución psicológica del niño*, Barcelona, Crítica, 2000.
[276] Erns Hans Gombrich, *Arte e ilusión,* Madrid, Debate, 1998, pág. 101.



del Titanic, ya que son filmes que pertenecen a nuestra generación. Pero la figura del Capitán Calzoncillos representará para muchos de nosotros, madres, padres o maestros, un punto oscuro en la imagen, ya que si acaso conocemos su existencia y hayamos visto algunas de esas historietas, probablemente no hemos pasado de un vistazo a su portada.

La niña y el niño dibujan de memoria

La niña y el niño que dibujan no acostumbran colocar un florero sobre la mesa para copiarlo, ni ver a la ventana en busca del paisaje, tampoco mirarán a su mamá cuando pretenden retratarla. Por lo regular permanecerán inclinados sobre el papel, sin levantar la cabeza hasta terminar su trabajo.[277] Ya hemos anotado que las figuras que garabatea son producto de su memoria y, del hecho que prefiera buscar en sus recuerdos a copiar del natural, surgen interrogantes de mucho interés para su análisis. La niña y el niño no requieren de algo que les sirva de modelo, sin embargo, podemos ver cómo hace correcciones a sus trazos ¿los ajustan a sus experiencias pasadas o reflexionan sobre un momento que recién construyen? Pronto la niña y el niño tendrán terminada su composición ¿corresponde ésta a un evento específico de su experiencia? El ejemplo que revisamos en el apartado anterior, en donde encontramos reunidos personajes de diversas películas e historietas, hace pensar en un relato autobiográfico aunque el niño no incluya elementos de su entorno familiar como tema del dibujo. Así, dibujar de memoria no implica limitarse a reproducir un recuerdo determinado, sino a navegar entre ellos para construir un evento nuevo que se experimenta al dibujar. La memoria es una imagen nueva, tejida de recuerdos, entre otras cosas.



Todas estas ideas encuentran su sustento en la palabra de diversos filósofos y poetas, las cuales citaremos oportunamente pues nos acercan a establecer el lazo entre memoria e imagen, interés central de este apartado. Sin embargo, ocupados como estamos de la memoria en la infancia, que es una etapa del desarrollo, es importante revisar antes lo que la psicología ha teorizado desde su perspectiva.

[277] Lev Vygotski, *Obras escogidas,* vol. III, Madrid, Visor, 2000.





La memoria en la psicología

Vygotski,[278] en su conferencia dictada en 1932 sobre la memoria y su desarrollo en la edad infantil, menciona las investigaciones realizadas por diversas corrientes psicológicas de su tiempo, en su mayoría motivadas por su estrecha relación entre memoria y aprendizaje. Este autor, expone que los psicólogos que se abocaron a realizar experimentos consistentes en la memorización de cierto material, distinguieron dos aspectos de la memoria. El primero de ellos, es el que se da tras el ejercicio y las repeticiones, lo que se conoce desde Bergson como memoria motriz o memorización. El segundo aspecto de la memoria tiene la característica de que la memorización se da desde la primera exposición del material. Este último está relacionado con la imagen que se evoca. Ambos tipos de memoria son irreducibles una a la otra. Sin embargo, los experimentos realizados han llegado a la conclusión de que se memoriza mejor cuando el material tiene algún sentido, además, los significados se memorizan independientemente de las formas verbales. Esto último es fácilmente comprobable cuando se cuenta una historia a una niña o niño. Ellos podrán recordar y platicar la idea sin utilizar necesariamente las palabras puntuales de la narración original. Vygotski observa que en la edad infantil la memoria es más aguda y tiende a debilitarse con el desarrollo, sin embargo, el adulto lo supera memorizando conocimientos sistemáticos. Esta explicación indica que hay dos procedimientos para la memorización, la *inmediata* y la *mediada*, cada uno con su propia dinámica. Por lo tanto no debe deducirse que la memoria traza una línea en su desarrollo, en realidad se trata de un proceso complejo en el que intervienen otras funciones del pensamiento. La *memorización inmediata* —considerada como un proceso mental primario—[279] requiere tanto de la memoria como de la capacidad para crear nuevas conexiones y estructuras. En cambio, para la *memorización mediada,* en la que se requiere del apoyo de signos o procedimientos (que por este hecho entraría ya dentro de los procesos mentales secundarios) exige que el sujeto posea una rica imaginación y una serie de cualidades psíquicas que implican una pensamiento más desarrollado.

[278] Vygorski, *op. cit.*
[279] Darío Páez y J.A. Adrián, *Arte, leguaje y emoción,* Madrid, Fundamentos, 1993.







El problema central que aborda Vygotski[280] en la conferencia referida, es el desarrollo de la memoria en la niña y el niño, el cual describe como una curva. Ofrece una explicación al hecho, ya mencionado, de que la fuerza de la memoria inmediata tiende a disminuir con la edad y que, en cambio, la memoria mediada cobra importancia en el adolescente y en el adulto. Según él, esto se debe a que el niño en sus primeros años apoya su pensamiento enteramente en la memoria, al grado que pensar es igual a recordar, es decir, que las experiencias precedentes determinan sus conceptos; cuando dibuja o se le pregunta por un objeto, describirá aquellas características que tienen que ver con su experiencia directa. Esto, además, denota su bajo nivel de abstracción, pues realizan la mayoría de sus construcciones mentales con base en el desarrollo de un concepto visual, dependiente de las características concretas percibidas en los objetos. Lo mismo sucede con las palabras y sus significados. Nuevamente hará generalizaciones con base en sus recuerdos conectados con un entorno visual. Vygotski concluye lo anterior subrayando que la influencia de la experiencia inmediata registrada en la memoria de la niña y el niño determina toda la estructura de su pensamiento a una edad temprana.





El uso de signos y otros procedimientos en la memoria mediada pone en marcha operaciones mentales que utilizan otras funciones, cuya primera consecuencia es el cambio de lugar de la memoria en el sistema de funciones psíquicas. Con el uso de la lógica, el pensamiento se ocupa ahora de la formación de conceptos abstractos. Para el adolescente recordar es pensar y memorizar implica establecer y encontrar relaciones lógicas. Podemos entender que su pensamiento empieza a depender menos de su memoria inmediata para articular una memoria mediada que constituye sólo un engrane dentro del complejo sistema de las funciones psíquicas.

De lo revisado en la psicología vygotskiana conservaremos las notas relacionadas con el segundo aspecto de la memoria: la que imprime el recuerdo desde el primer encuentro, por su relación con la imagen que se evoca; la importancia de la experiencia en la formación de la memoria; y la gran dependencia del pensamiento infantil de esta última.

Brevemente mencionaremos que para el psicoanálisis el recuerdo infantil es una formación que oscila entre el mito y la historia pasada, el cual para ser evocado requiere del

[280] Lev Vygotski, *Obras escogidas,* vol. II, Madrid, M. Libros, Ed, 2001.





levantamiento de la represión. Según Rodulfo,[281] para determinar la edad que se tenía, en este tipo de recuerdos, es necesario considerar los detalles que lo acompañan. Sin embargo, puede suceder que algunos de los detalles que hacen posible la evocación del recuerdo queden fijados en la escena como efecto del sincretismo infantil. Wallon[282] explica que tal detalle (objeto o evento) bien pudo haber estado accidentalmente dentro de la situación, sin ser parte significativa de su estructura. Son cosas que de pronto parecen extrañas, pero el hecho es que están impregnadas de la misma coloración emotiva y única de tal acontecimiento pasado y por lo tanto son susceptibles de provocar su recuerdo.

La noción de memoria en la filosofía





Por ser la memoria una función mental protagonista del desarrollo de la niña y el niño, la postura de la psicología es fundamental. Sin embargo, la filosofía desde su perspectiva, ha dictado propuestas interesantes sin contradecir del todo las teorías psicológicas —inclusive hay autores en los que convergen ambas disciplinas como es el caso del psicoanalista infantil Rodulfo,[283] citado en el apartado anterior, cuyos textos permiten entrever una base epistemológica heideggeriana—, dando un matiz nuevo a nuestro tema de interés. Recurrimos ahora a ella con el ánimo de ampliar nuestra visión y buscar la transparencia de la memoria, este objeto imposible de por sí de colocar en el portaobjetos de una sola disciplina.

El primer problema al que nos enfrentamos al posicionarnos en la filosofía es el vacío, ya que con este desplazamiento estamos obligados a dejar de lado el concepto psicológico de proceso mental. Carecemos de una definición que nos ayude a abordar de nuevo la memoria. Tampoco podemos apuntalarla relacionándola con las otras nociones que revisamos como percepción e imaginación pues fueron tratadas como funciones psíquicas. La exigencia es reconstruir el concepto de memoria con nociones rescatadas de la filosofía y la literatura y determinar los nuevos enlaces que establece en este contexto.

[281] Ricardo Rodulfo, *Dibujos fuera del papel*, Buenos Aires, Paidós, 1999.
[282] Henri Wallon, *Evolución psicológica del niño*, Barcelona, Crítica, 2000.
[283] Ricardo Rodulfo, *Dibujos fuera del papel*, Buenos Aires, Paidós, 1999 y *El niño y el significante*, Buenos Aires, Paidós, 2009.





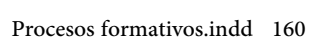
La memoria es la gran artista cuya obra es la historia íntima del sujeto. Su espacio vital es la conciencia, donde el genio de su arte se realiza con la creación de historias subjetivas, instantes nuevos, presentes, que se desvanecerán nuevamente para volverse pasado. En la memoria la imaginación revela toda su fuerza.

Langer[284] define la memoria como la gran organizadora de la conciencia, la considera como el modo en el que puede apreciarse y valorarse de manera clara la experiencia pasada, da forma de unidad de conocimiento a nuestras percepciones. En estas afirmaciones podemos distinguir dos funciones básicas de la memoria: *dar forma* y *organizar*. Ambas funciones se dan en un mismo movimiento de la imaginación al evocar. *Dar forma*, en Langer,[285] se refiere a la tarea de simplificar la experiencia vivida, depositando en el olvido lo vago y lo intrascendente de manera que fulgure la claridad, pero en la misma acción de dar forma, la experiencia primera es retocada por el conocimiento de momentos que vinieron después y que modifican su valoración. La experiencia ya formada y transformada constituye una unidad cerrada y completa a la que llamamos recuerdo. Para Bachelard[286] "la memoria sólo guarda el instante". Así, el recuerdo es una imagen contemplada en su aislamiento, un instante. Según el autor, ésa es la verdadera dimensión del tiempo. Argullol,[287] por su parte, tiene su manera de definir el instante, le llama momentos áureos, pues son momentos que destellan con la intensidad de su propia luz en la experiencia cotidiana. Vivir el instante es imprescindible, pero éste sólo será verdaderamente significativo si traspasa el filtro de la evocación. Otra cualidad del recuerdo es lo vano de medirlo en unidades de tiempo, ya que, como lo importante es la intensidad, igual ese instante puede condensar años o sostener pocos segundos. Tampoco funciona establecer categorías moralizantes, pues el bien o el mal no son valores que utilice la memoria para sus recuerdos, su forma de discriminación es más bien anárquica.



Organizar es la otra gran función de la memoria, por lo que el siguiente paso es tejer los sucesos en una historia. Al re-

[284] Susanne Langer, *Sentimiento y forma*, Ciudad de México, Centro de Estudios Filosóficos, UNAM, 1967.
[285] Ibíd.
[286] Gaston Bachelard, *La intuición del instante,* Ciudad de México, FCE, 2000.
[287] Rafael Argullol, *El cazador de instantes. Cuaderno de travesía,* Barcelona, Acantilado, 2007.







cordar cualquier pasaje de nuestra vida, es necesario recurrir a la imaginación y recomponerlo de nuevo ya que los recuerdos no están compilados en un libro de breves narraciones guardadas en una memoria-archivo, sino que son construcciones que se van tejiendo en el momento de ser evocados. Lo sorprendente es que, mientras confeccionamos ese tejido, tomamos hilos que atañen a otros momentos, algunos de los cuales ni siquiera nos pertenecieron pues han sido parte de los recuerdos compartidos por personas cercanas. En la textura de esta trama se distinguen, incluso, hebras de fantasía.

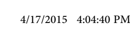
Semejante arreglo es posible pues el recuerdo carece de continuidad y frecuentemente es necesario manipularlo hasta lograr una forma convincente —recuérdese que la memoria se vale de los detalles que acompañan al recuerdo para ubicarlo en la sucesión del tiempo,[288] así permanece y crece en nuestra memoria.[289] Lo anterior hace expresar a Azúa[290] que la memoria es en realidad el recuerdo de lo nunca sucedido; "la memoria construye un relato secreto de nuestra vida, que diverge, cuando no se opone, del relato oficial que tendemos a legalizar, no sólo en relación al mundo exterior, sino también con respecto a nuestro propio mundo".[291]



Relación entre memoria e imagen infantil

La memoria es reflexiva e imaginativa. Los sucesos no son dictados literales del pasado, tampoco son un collage de cosas embonadas artificialmente. Para reconstruir un recuerdo, la memoria adopta una postura reflexiva que pone a consideración uno a uno los materiales de la experiencia pasada, así como los lazos con los que los une. La memoria crea el recuerdo en imagen, lo que significa que al evocarlo tiene una participación imaginativa, activa, transformadora. El pasado retorna en imagen, afirma Jünger.[292] Pero es importante detenernos un poco y considerar que al no ser esa imagen una proyección fiel del evento pasado, no podemos decir que la memoria recrea el pasado sino plantear que en realidad la memoria construye un presente.

[288] Ricardo Rodulfo, *Dibujos fuera del papel*, Buenos Aires, Paidós, 1999.
[289] Argullol*, op. cit.*; Langer, *op. cit.*
[290] Félix de Azúa, *Diccionario de las artes*, Barcelona, Anagrama, 2003.
[291] Argullo, *op. cit.*, pág. 13.
[292] Friedrich Georg Jünger, *Mitos griegos,* Barcelona, Herder, 2006.





Recordemos que Mnemosine habita el tiempo de Cronos, es decir, los griegos nos enseñan que la memoria vive en el presente, esta idea se basa en que los recuerdos evocados por la memoria son construcciones nuevas que originan imágenes no experimentadas anteriormente. Es para Langer[293] un episodio de la historia subjetiva, producto de un pensamiento vivo.

En relación a la noción de tiempo histórico en la memoria de una niña o niño, que apenas pueden contar unos años de vida, Langer[294] explica que no existe como tal en ellos. Los pequeños sólo hablan de un antes y de ciertas fechas relativas —como ayer o hace días—, cuando pueden relacionarlas con lugares significativos o con experiencias que aún se sienten —como un raspón en la rodilla—. Para esta autora el pasado de la niñez es atemporal.



No es sino hasta la edad de 6 años cuando el pensamiento de la niña y el niño se organiza. Como consecuencia de ello, le es posible dejar por momentos el presente y establecer enlaces con lo pasado y lo futuro. Sus dibujos, para Wallon,[295] exhiben esta descentralización y reversibilidad operatoria matizados aún por el sincretismo y el egocentrismo infantil.

Sara Kofman[296] considera que el recuerdo infantil va más allá de la representación en imágenes, un tanto fantasiosa, de una realidad preexistente. Kofman le otorga al recuerdo la categoría de *suplemento originario*, proponiendo que se trata de una construcción sustitutiva creada para suplir la falta de sentido de la vivencia. Por tanto, el recuerdo infantil es el único texto constitutivo del pasado como tal.

Lo revisado hasta el momento nos permite comprender que cuando una niña o niño dibujan de memoria, evocan episodios experimentados o fantaseados que van modelando sus recuerdos en el papel, donde se traman en un juego de relaciones nuevas. Esta representación es una invitación a la reflexión que cautiva la mirada atenta de la niña y el niño sobre el avance de su propia propuesta. Trazo tras trazo y borrón tras borrón, el dibujo se transforma en una experiencia nueva creada y vivenciada por la imaginación infantil.

[293] Susanne Langer, *Sentimiento y forma*, Ciudad de México, Centro de Estudios Filosóficos, UNAM, 1967.
[294] Ibíd.
[295] Philippe Wallon, Anne Cambier y Dominique Engelhart, *El dibujo del niño*, Ciudad de México, Siglo XXI, 1999.
[296] Citada por Marisa Rodulfo, *El niño del dibujo*, Buenos Aires, Paidós, 2006.





El modelo interno

Cuando dibujan, la niña y el niño no levantan su mirada puesto que para expresarse, prefieren buscar entre las imágenes que guardan en su memoria. Estas imágenes mentales son llamadas por Luquet modelo interno y constituyen, para Wallon,[297] la base del dibujo. De acuerdo con Arnheim,[298] estas huellas en la memoria corresponden a un precepto cuya configuración responde a una forma categorial genérica. En el momento en el que la niña o el niño evocan un objeto para su trazo, sobre la memoria actúan dos fuerzas que se identifican como de *nivelación* y de *agudizamiento* y, aunque contradictorias, pueden actuar simultáneamente. Ambas preservan las características distintivas del objeto: la nivelación funciona simplificando la estructura del objeto de la experiencia pasada con tendencia a la simetría y a la regularidad en su trazo; el agudizamiento, en cambio, exagera dichas características si éstas han sido capaces de despertar en la niña o el niño emociones como la admiración, el desprecio, la sorpresa, el miedo, etc. Podemos comprender que el resultado de ambas fuerzas en la memoria es el de clarificar e intensificar el objeto visual. Es importante considerar que, como sucede con cualquier recuerdo, las experiencias repetidas con los objetos modifican las huellas que de ellas se guardan en la memoria sometiéndolas a un proceso infinito de transformación. La calidad de la experiencia con las cosas, tiene también como consecuencia la diferencia entre los conceptos visuales que se tienen de ellas. Arnheim[299] encuentra que algunos de estos conceptos pueden ser precisos mientras otros vagos e intangibles, pueden mostrar la totalidad del objeto o sólo fragmentos de él, o pueden expresar una rica variación de su forma o congelarse en un rígido estereotipo.



La elaboración de estereotipos o esquemas en el niño, es parte de la evolución natural de un proceso de figuración. Sin embargo, Parini[300] advierte que puede indicar carencia de expresividad cuando estos esquemas se siguen usando en la adolescencia. En estos dibujos en los que encontramos

[297] Wallon, *op. cit.*

[298] Rudolf Arnheim, *El pensamiento visual,* Barcelona, Paidós, 1998.

[299] Ibíd.

[300] Pino Parini, Roser Juanola Terradellas; Maria Luisa Altieri Biagi, *et. al.*, *Los recorridos de la mirada. Del estereotipo a la creatividad,* Barcelona, Paidós, 2002.



formas pobres y convencionales el estereotipo no sólo se percibe en la repetición de las figuras bidimensionales, sino que lo veremos en la insistencia del trazo del contorno —de frente o de perfil— que las separa del fondo (contexto) del dibujo. Inclusive está en el uso plano del color, subordinado a una función de relleno e ignorando sus matices; en la ausencia de efectos de luz y sombra que pueden lograr el efecto de volumen; y en la distribución diseminada de los objetos (dibujados como en singular —un árbol repetido— para formar un plural —el bosque). Estos esquemas tan rígidos inclusive llegan a interferir en el dibujo de la niña y el niño cuando este pretende copiar lo que ve. En su libro, Parini muestra el esfuerzo de la Escuela Operativa Italiana por superar el estereotipo, explicando su presencia por la tendencia del pensamiento a organizarse en esquemas como resultado del principio de economía mental. Esta escuela incluso considera que la estereotipia va más allá de los esquemas gráficos infantiles, puesto que llega a caer en el desarrollo de respuestas estereotipadas (condicionadas) al ambiente. Como propuesta para romper con el estereotipo gráfico, Parini recurre a la palabra. Esta estrategia sin duda es interesante, pues demuestra el nexo que existe entre el desarrollo, la utilización de un vocabulario rico y la creación de imágenes mentales de origen visual.




La construcción de un modelo interno implica un trabajo de abstracción y representación importante que resulta en el desarrollo del lenguaje simbólico de la niña y el niño, sobre lo cual nos detendremos más adelante. En este momento nos interesa revisar estos modelos internos que se traducen en gráficos esquemáticos rígidos, fácilmente identificables, que en el mejor de los casos son creados con base en la percepción de las cosas. La niña y el niño adquieren estos modelos internos de muchas formas que no implican su experiencia directa, lo que proporciona diversos tipos que en su expresión esquemática reciben el nombre genérico de estereotipos.

En este estudio se han identificado cuatro formas de estereotipos clasificadas de acuerdo con la fuente de origen de donde lo toman la niña o el niño. Sin pretender que sean las únicas, se describen a continuación.



Esquemas de uso común

La primera de ellas son *esquemas de uso común* que incluye figuras simples que los adultos suelen enseñar a niñas y niños o que aparecen en libros de ilustraciones. Como ejemplo mencionaremos: el gato compuesto de dos círculos, orejas triangulares, dos o tres líneas por bigotes a cada lado y un gancho como cola. En este tipo está también la casita de dos aguas y la representación de aves en vuelo realizada con el trazo de dos ondas. Muchos otros objetos tienen una esquematización tan común que es fácil reconocerla en el dibujo infantil.

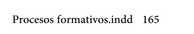
Personajes identificables

La segunda forma de estereotipo son los *personajes identificables* de los programas de televisión, cine o cómics. Por lo regular, su trazo requiere de un trabajo de simplificación por parte de la niña y el niño, pero sucede que una vez que lo tiene, no lo cambia. Consideramos también, dentro de esta categoría la copia de dibujos de caricaturas japonesas conocidas como *manga*. Aunque son dibujos mucho más elaborados en los que hay que observar proporciones y el escorzo de la figura humana, no dejan de ser fórmulas aprendidas que consideramos, coartan la creatividad.

Procedimientos gráficos convencionales

El uso de *procedimientos gráficos convencionales* es una tercera forma de esquematización en la que la niña y el niño suele apoyar sus creaciones gráficas o literarias dotándolas de mayor expresividad. Estos son recursos claramente aprendidos de cómics o de dibujos animados de televisión. De acuerdo con Wallon[301] y Gombrich,[302] dentro de ellos se contemplan los cuadros que marcan el ritmo de la narración, separando las escenas como en los cómics; las líneas que representan diversos movimientos o acciones en el ambiente como chapuzones o explosiones; también consideramos los globos de diálogo y pensamiento, palabras (onomatopeyas) que indican sentimientos como risas

[301] Wallon, *op. cit.*
[302] Erns Hans Gombrich, *Arte e ilusión,* Madrid, Debate, 1998.







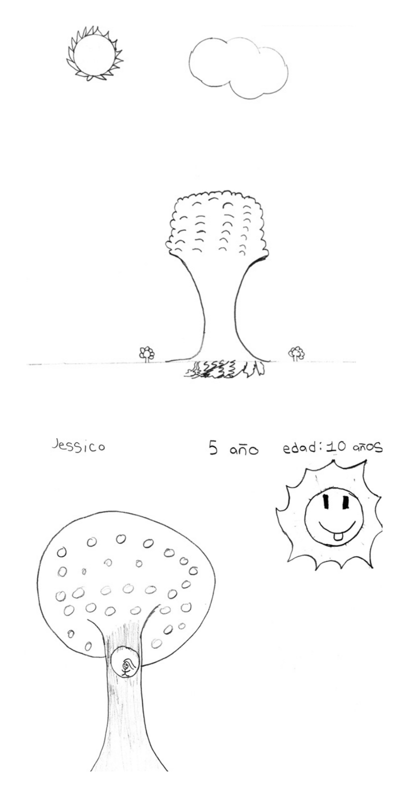
o sorpresa, etc. Estos recursos empiezan a ser utilizados a muy temprana edad, inclusive los hemos observado en pequeños de 4 años.

Esquemas propios

Por último, definimos como *esquemas propios* las figuras desarrolladas por la niña y el niño y que trazan repetidamente sin variación (figura 49). Lowenfeld[303] se interesó particularmente por este tipo de esquemas, ya que llegan a ser un estorbo para el desarrollo de la creatividad, pues cierran la posibilidad de abordar otros temas. Este autor considera que el estereotipo refleja un pensamiento bloqueado (por diversas razones psíquicas), contra lo cual propone actuar ampliando el campo de experiencias de la niña y el niño.







[303] Viktor Lowenfeld, *Desarrollo de la capacidad creadora,* Buenos Aires, Kapelusz, 1961.





Figura 49. Esquemas propios de árbol a los que han llegado individualmente estas niñas y niños de 10 años de edad.

El uso que se da al esquema ofrece un indicio de la actuación del mismo en provecho o detrimento de su trabajo creativo.[304] Consideremos que, finalmente, la niña y el niño demuestran su inteligencia en su capacidad de establecer relaciones entre los elementos de sus textos.[305]



En relación al tema de la memoria en el dibujo, nos queda por mencionar que la expresión creativa de la niña y el niño que dibuja tiene una especial característica que está vinculada directamente con su desarrollo psicológico, nos referimos al desapego. El desapego hace la gran diferencia entre la expresión en la niñez y en el artista. Para el adulto es sumamente difícil decidir el momento en que su obra está terminada, ya que esto implica la separación y exposición a los juicios y críticas del público. Anzieu considera que esta dificultad obedece a la situación de identificación proyectiva con la que se carga la obra, en el sentido dialéctico de Klein.[306] El pequeño, en cambio, abandona sus dibujos en cualquier lugar. Ya discutimos el hecho de que, en la infancia, la carga emotiva está en el proceso. A estas alturas de nuestro estudio tenemos elementos para plantear que el dibujo completado es equivalente a un juego terminado. No importa cuánto de sí haya confiado al papel, la niña y el niño dibujan memorias que fácilmente olvidan.

304 Wallon, *op. cit.*
305 Parini, *op. cit.*
306 Didier Anzieu, *El cuerpo de la obra*, Ciudad de México, Siglo XXI, 1993.







4/17/2015 4:04:40 PM



La formación del símbolo y los mecanismos simbólicos de producción de imágenes

Dado que nuestro interés es comprender el despliegue cognitivo que la niña y el niño requieren para esbozar en una hoja de papel figuras y palabras, que en su esencia tejen la trama de un esquema simbólico, iniciaremos este análisis por la naturaleza propia del símbolo. Este punto de partida plantea dos caminos a seguir, ya que la naturaleza del símbolo es dual. En la configuración de todo símbolo se encuentran tanto componentes subjetivos como componentes determinados por la cultura. Como resultado de lo anterior, la génesis del símbolo traza dos tipos de desarrollo: filogenético y ontogenético. En este estudio esbozaremos ambos, puesto que el primero hace referencia a la herencia simbólica cultural en la que están inmersos la niña y el niño y el segundo a la forma en que crean sus propios símbolos.

Afortunadamente para nosotros el símbolo ha sido ampliamente analizado y son muchos e importantes los autores que se han ocupado de él desde finales del siglo XIX, siendo también un tema de gran actualidad, por lo que disponemos de una extensa bibliografía. Nuestra labor ha consistido básicamente en reunir las ideas en un diálogo que nos lleve hacia el entendimiento de los eventos que despliega el proceso de simbolización en el texto infantil. El primer objetivo en el tratamiento del tema es revisar la diferencia entre símbolo y signo y así establecer el valor que aporta cada uno. Tras lo anterior exploraremos la génesis de la formación del símbolo así como la posibilidad de tipificarlo. Todo esto con apoyo de autores como Gilbert Durand, quien se centra en una antropología simbólica, y Alfred Lorenzer porque hace un interesante estudio histórico y analítico sobre el concepto del símbolo.

Tal como lo mencionamos párrafos arriba, es importante para nuestro estudio definir al símbolo en su concepción de



herencia de la humanidad, como portador y detonante de la cultura, así como factor de la subjetivación simbólica del individuo. En este apartado se revela la complejidad del símbolo y la imposibilidad de aprehenderlo desde una sola mirada. Su naturaleza hace necesario recurrir a diversos pensadores en un recorrido transdisciplinario, de manera que el lector encontrará citas desde la semiología cultural de Yuri Lotman, el psicoanálisis infantil de Francoise Dolto, la filosofía poética de Gastón Bachelard y Antonio Gamoneda, entre otros.

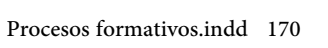
Por otro lado, el símbolo es también invención del niño y, como tal, escudriñaremos su psicogénesis en el dibujo y la escritura infantil, en los planteamiento de autores clásicos e imprescindibles en la materia como lo son Jean Piaget, Lev Vygotski, Rhoda Kellogg, así como en las propuestas más reciente de Emilia Ferreiro, Howard Gardner y Luisa María Martínez.



Nuestra propuesta entiende el texto infantil como un lenguaje simbólico de particular importancia para el desarrollo integral de la niña y el niño. Percibida la expresión infantil como lenguaje, es posible hallar en ella esquemas que responden a la medida de su creatividad simbólica. La explicación de la relación entre símbolo y lenguaje provienen de los escritos de Nelson Goodman, recién reeditados y tan obligados como los de Ernst Cassirer y Susanne Langer en este tema.

Tras este análisis nos dirigiremos hacia el centro alrededor del cual gira nuestro interés: los cuentos-dibujo de la niña y el niño. Entonces se hará imprescindible visualizar el símbolo en relación al texto y la imagen infantil para valorar su participación en el desarrollo subjetivo. Llegado ese momento haremos una revisión teórico-empírica de los mecanismos emotivo-cognitivos de los que se valen la niña y el niño al desarrollar sus propias representaciones de los objetos que le rodean.

Finalmente, comprendiendo ya la naturaleza del símbolo y su relación con la cultura, los lenguajes, el texto y la imagen en la representación de la niña y el niño, nos abocaremos a observar las particularidades de la construcción de los modos simbólicos de expresión en el texto infantil, entrando de lleno al tema de la creación de mundos, la metáfora y la transgresión.






Signo y símbolo

La primera acción que realizaremos al revisar el concepto de símbolo, es establecer la diferencia entre éste y el signo. La razón es que signo y símbolo pueden ser encontrados compartiendo un mismo espacio en el papel pero aportando al dibujo diferente valor expresivo. Esta mañana una niña nos mostró orgullosa un dibujo donde se apreciaba al centro un gran árbol cargado de manzanas y aves volando alrededor. Lo relevante para nosotros, es saber distinguir entre trazos igualmente simples lo valioso de una construcción individual y el vacío de un esquema estereotipado.

Entre el signo y el símbolo hay un hilo conductor, ya que se sitúan en una línea de desarrollo. De acuerdo con Piaget[307] y otros, el símbolo deviene en signo causa de un proceso muy parecido al que sufre la metáfora viva antes de merecer el calificativo de metáfora muerta.[308] Aunque el tema de la metáfora será revisado más adelante, el ejemplo de la merma de su vitalidad nos permite abocetar el proceso de transformación donde el símbolo pierde sus cualidades polisémicas y termina en una relación de uno a uno con respecto a su significado, hasta volverse signo.[309]



La función del signo es denotar. Es un gesto, una frase, un silbido o un trazo que una comunidad utiliza para comunicar algo específico. Es el color rojo que perdió la emotividad de su estridencia para señalar sólo un alto en el crucero; el dedo que apretado a los labios impide pronunciar palabras dejando escapar un leve siseo, del cual la costumbre logró que sólo sea necesario repetir el gesto o pronunciar el sonido para solicitar silencio; etcétera.

[307] Jean Piaget, *La formación del símbolo en el niño*, Ciudad de México, FCE, 2006.
[308] "La metáfora es una innovación semántica [...] que sólo existe en el momento de la invención. Faltándole cualquier estatus en el lenguaje establecido, una metáfora es, en el sentido enfático de la palabra, un acontecimiento del discurso. El resultado es que cuando una metáfora es tomada y aceptada por una comunidad lingüística, tiende a confundirse con una extensión polisémica de palabras. Primero se convierte en una metáfora trivial, después en una metáfora muerta". Paul Ricoeur, *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido,* Ciudad de México, Siglo XXI, 1995, págs.76-77.
[309] Alfred Lorenzer, *Crítica del concepto psicoanalítico de símbolo*, Buenos Aires, Amorrortu, 1976.





De acuerdo con Ferdinand de Saussure[310] el signo lingüístico —la palabra— no une una cosa con su nombre sino un *concepto* —definido por el autor como hechos de la conciencia— y una *imagen acústica*. Ambos elementos son de carácter psíquico. Con imagen acústica, Saussure, hace referencia a la huella psíquica, a su representación. De esta forma, el signo lingüístico es una entidad psíquica dual: concepto e imagen acústica, de las cuales el primer elemento correspondería al significado y el segundo al significante. El conjunto de significado y significante designa el término signo.

La estructura del signo supone dos principios: su arbitrariedad y el carácter lineal de su significante. La arbitrariedad del signo explica el tipo de relación entre significado y significante, entre los cuales no encontramos ningún lazo natural. El signo es inmotivado pero no está sujeto a la libre elección de su usuario sino a la convención de una sociedad. La linealidad del significante es ejemplificada por Saussure[311] con los significantes auditivos (palabra pronunciada), o con el escrito (palabra escrita) cuya expresión proyecta una extensión en el tiempo. En el caso de la palabra escrita esta linealidad se evidencia visualmente en la línea espacial que trazan los signos gráficos. En el caso de los signos gráficos la linealidad se presenta en la propia relación, mencionada arriba, de uno a uno del significante con su significado.




El signo es un elemento desprovisto del aspecto sensible que distingue al símbolo, por lo que se le considera como un trazo vacío. Para Martínez,[312] los garabatos o los primeros monogramas que crean la niña y el niño carecen de significados explícitos, no así de significados implícitos que tienen que ver, con una intuición y una búsqueda inconsciente. El estereotipo es el mejor ejemplo de ese tipo de signos vacíos y distantes a la niña y el niño.

Si bien tanto signo como símbolo requieren una forma concreta para mostrarse, ya sea figura, sonido o gesto, la diferencia entre ambos es el elemento icónico que se resuelve, en el caso del símbolo, tanto en el plano de la expresión como en el del contenido, según Lotman. Schelling[313] define

[310] Ferdinand de Saussure, *Curso de lingüística general*, Buenos Aires, Losada, 2001.
[311] Ibíd.
[312] Luisa María Martínez, *Arte y símbolo en la infancia,* Barcelona, Octaedro, 2004.
[313] Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método,* vol. 1, Salamanca, Sígueme, 2003.





el símbolo como *imagen de sentido*, puesto que se aprecia concreto y sólo semejante a sí mismo como la imagen; a la vez que es general y pleno de sentido como el concepto. En el símbolo se funden representación y contenido. Transmite conceptos lo mismo que imágenes. Y en esta cualidad se muestra otra característica doble del símbolo, la intervención de un proceso que recoge tanto lo cognitivo como lo emotivo.

Lo anterior puede esquematizarse de la siguiente manera: el símbolo está conformado por un lado de una apariencia concreta, es decir, de una representación y por el otro de algo sensible pero no perceptible, es decir, de la imagen. Así, el símbolo es fundamentalmente una representación concreta enlazada a un sentido abstracto, inaprensible en su totalidad por ser precisamente imagen. Aquí, como apunta Durand,[314] lo no perceptible, la imagen, se refiere a las cosas ausentes: inconscientes, metafísicas, sobrenaturales y surreales, que son los temas por excelencia de la metafísica, del arte, la religión y la magia. En su representación el símbolo traza el área que alcanza la comprensión, pero en su imagen evoca el aura que escapa a la conciencia.



En el símbolo el significante es la parte visible, limitada, finita, concreta, que alude por extensión a todo tipo de atributos no representables que constituyen sus significados indecibles, inefables e infinitos, hasta llegar a la contradicción.[315]

Es así que se forma la base de las *potencias de sentido* que posee el símbolo a las que hace referencia Lotman,[316] fuente de significados que no se agota con los vínculos que establece el símbolo en uno u otro entorno semiótico. Es precisamente esta reserva de sentido la que le otorga su flexibilidad al símbolo y le permite establecer vínculos inesperados y ser el detonante creativo de la mente humana.

El símbolo es epifanía, mediador de la trascendencia de significados y el mundo manifiesto, pues en sí mismo es revelación de la presencia. Es, además, potencia poética, que define la libertad humana como creadora de sentido.[317]

[314] Gilbert Durand, *La imaginación simbólica*, Buenos Aires, Amorrortu, 2007.
[315] Ibíd.
[316] Iuri Lotman, *La semiósfera*, vols. 1 y 2, Madrid, Frónesis Cátedra Universidad de Valencia, 1996.
[317] Durand, *op. cit.*





LA FORMACIÓN DEL SÍMBOLO

La facultad simbólica es profundamente humana. Durand[318] señala que el símbolo es resultado de un desarrollo cognitivo que reúne, en la mente del hombre, la facultad de percibir y definir los objetos con la imagen de procedencia inconsciente. Al ser expresión, es decir, cuerpo tangible, el símbolo se constituye en un producto que emana del individuo y se instala en su entorno con todo y su carga significante en un proceso por cuya fuerza repetitiva alcanza cierta comprensión y apropiación por parte del resto de los individuos del mismo grupo social. Así, el intercambio simbólico entre individuos crea el tejido de la cultura.

En el párrafo anterior se puede percibir claramente que el tema de la formación del símbolo se extiende en dos esferas, en la del individuo y en la de la cultura. Sin embargo, esta formación responde a las misma leyes en ambos espacios por lo que, para nuestro estudio, iniciaremos con la revisión teórica que nos permita comprender este desarrollo en su generalidad para después particularizar sus aspectos como productor de la cultura primero y, posteriormente, analizar su función como creador del individuo.



En primera instancia, el símbolo es una representación cuya formación responde a un *modo de figuración* indirecta, es una *expresión sustitutiva* de algo ausente que permanece oculto y con lo cual mantiene un nexo natural, ya sea de tipo sensorial o con conexiones internas. Esta figura sustitutiva es origen de un mecanismo de *condensación* de elementos por lo que tiene como esencia lo ambivalente o multivalente. En su calidad de exteriorizaciones del inconsciente el símbolo es espontáneo y automático. Sin embargo, aunque tanto el símbolo como la imagen tienen sus raíces en el inconsciente, ambos son hechos de la conciencia plena, es decir, la única instancia formadora de símbolos es el Yo. Por su parte el inconsciente participa estimulando, desde sus profundidades, la creación simbólica, como lo señala Lorenzer.[319]

En el símbolo hay unidad entre representación y contenido, significante y significado respectivamente, y el hecho de que entre ellos se establece un lazo natural refiere también que entre el símbolo y su expresión haya una *re-*

[318] Ibíd.
[319] Alfred Lorenzer, *Crítica del concepto psicoanalítico de símbolo*, Buenos Aires, Amorrortu, 1976.



lación de semejanza. La representación del símbolo no es una convención arbitraria, como en el caso del signo. En este sentido, el símbolo se acerca al antiguo jeroglífico: la figura, el gesto o el sonido que lo representa guardan una relación estrecha con su significado; otra similitud es que su contenido aparece en una imagen mínima, resultado del mecanismo de condensación arriba mencionado.[320]

Para su conformación el símbolo es capaz de reunir elementos universales, asequibles a todos, y elementos individuales, representaciones propias.[321]

Tipos de símbolos

El símbolo es en esencia la representación sustitutiva de un referente oculto o ausente. En cuanto representación varía en sus formas expresivas, y en cuanto al referente difiere en la distancia entre él y la propia representación. La distancia mencionada está contemplada entre la semejanza de representante y referente o entre la conciencia que se tiene del referente al que sustituye la representación. Como podemos comprender, la gran variedad de formas en que puede ser expresado el símbolo, la cantidad de referentes —y su naturaleza— a los que esté ligado y la distancia entre significado y significante, complican la tarea de esquematizar una tipología del símbolo. Así, hemos optado por mencionar aquellas tipificaciones cercanas a nuestros intereses.

En su estudio sobre el desarrollo del símbolo en la niña y el niño, Piaget,[322] hace uso de una clasificación muy amplia relacionada con la distancia entre la representación y su referente (o referentes), es decir, con la referencia consciente de este último. Piaget recurre a la tipificación del simbolismo en primario y secundario. El símbolo primario o consciente, es aquel cuyo significado es transparente para el propio sujeto. El símbolo secundario será aquél cuyo significado queda oculto o inconsciente. Entre estos símbolos, Piaget incluye los símbolos lúdicos. Sin embargo, esta clasificación en consciente o inconsciente, no es tan tajante ni simple, ya que el propio Piaget menciona que la diferencia

[320] Lorenzer, *op. cit.*y Gadamer, *op. cit.*
[321] Lorenzer, *op. cit.*
[322] Jean Piaget, *La formación del símbolo en el niño*, Ciudad de México, FCE, 2006.



entre tales depende del grado de reflexión del individuo sobre el origen del símbolo creado. De acuerdo con esto, todo símbolo puede ser primario o secundario, puesto que, además del sentido inmediato que alcanza el entendimiento del sujeto, contiene significaciones más profundas que escapan a la conciencia.

Las diferencias cualitativas que adquieren los símbolos en su formación hacen posible otra de las tipificaciones importantes que revisamos. Al introducirnos en el tema del símbolo, se mencionó que existe una línea continua que establece una polarización entre signo y símbolo, en relación a la cual Piaget,[323] por ejemplo, ubica el signo en la etapa superior de su propuesta evolutiva, el de las operaciones formales. En efecto, Lorenzer[324] establece un nivel inferior y uno superior en la formación del símbolo, en la que a la vez distingue tres modalidades de apreciación entre los diferentes niveles. El resultado de estos ejes no es una gráfica en la que se ubique el valor del signo respecto al símbolo, sino que proyecta un plano tridimensional en el que en cada coordenada encontramos una forma simbólica, por lo que el signo no es sino otro tipo de símbolo.



La primera modalidad que menciona Lorenzer,[325] está planteada de acuerdo con la capacidad subjetiva para la creación simbólica, por lo que en un nivel inferior encontramos la incapacidad de simbolizar como la del enfermo mental y la del psicótico. Aquí, el individuo se ve atrapado en una producción figurativa concreta. En cambio, el nivel superior de esta modalidad exhibe una elevada capacidad de simbolización, siendo un ejemplo de ello el trabajo científico y el arte.

La segunda modalidad reconoce las diferencias del nivel del símbolo propiamente en cuanto a la dificultad del material que ha de recogerse, entendiendo por dificultad la resistencia del material abstracto a la aprehensión discursiva. En un nivel inferior encontramos los símbolos presentativos y en el superior los símbolos discursivos. Los símbolos presentativos se expresan en el nivel figural, como el símbolo artístico y el onírico. Dentro de este nivel se da nuevamente una subclasificación en inferiores (las expresiones de la

[323] Ibíd.

[324] Lorenzer, *op. cit.*

[325] Alfred Lorenzer, *Bases para una teoría de la socialización*, Buenos Aires, Amorrortu, 2001.





vivencia figural de los enfermos mentales, por ejemplo) y superiores en los que se encuentra el símbolo artístico.

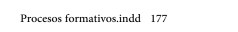
La tercera modalidad se da en cuanto a la rigidez o flexibilidad del símbolo. La flexibilidad en este caso expresa la capacidad de hacer uso de la experiencia emocional en la formación simbólica. Es interesante observar que se da una curva en esta modalidad que va de la rigidez a la flexibilidad y nuevamente hacia la rigidez. Los símbolos que muestran en su formación una rigidez, colocados en un nivel inferior, son aquellos de contenidos inconscientes, estereotipados, como las simbolizaciones —producciones o síntomas neuróticos— y el símbolo onírico. Aún en este nivel inferior, pero exhibiendo gran flexibilidad, vemos clasificado el símbolo artístico, que armoniza lo emocional y lo cognitivo. Finalmente en un nivel superior encontramos que los símbolos presentan nuevamente gran rigidez al priorizar lo cognitivo. Es el símbolo en el que predomina la denotación y en el que se establece una relación de uno a uno con la connotación, es decir, el signo. El signo gana en exactitud pero al desprenderse de sus múltiples significados, pierde flexibilidad y la capacidad de expresar la vivencia del individuo. Para Lorenzer[326] el ejemplo más claro es el signo científico.

En resumen, entre la clasificación cualitativa del símbolo de Lorenzer, reconocemos los símbolos: psicóticos, presentativos, simbolizaciones (o síntomas), oníricos, artísticos, discursivos y al propio signo. El símbolo infantil, cuya concepción analizaremos más adelante, aunque está más cercano a las coordenadas del símbolo presentativo, por su inmediatez, flexibilidad y carga afectiva, bien puede sufrir durante su psicogénesis desplazamientos hacia otros puntos del plano.

Símbolo y cultura

La filogénesis del símbolo hace referencia a su participación en el desarrollo de la cultura. Hemos visto que en la figuración simbólica intervienen elementos tomados del espacio de significaciones de un grupo social. En este intercambio, los símbolos llegan a formar tejidos con otros símbolos y se transforman en textos que adquieren autonomía de su

[326] Alfred Lorenzer, *Crítica del concepto psicoanalítico de símbolo*, Buenos Aires, Amorrortu, 1976.







contexto convertidos en símbolos integrales. De esta forma recorren libremente, como Lotman[327] señala, tanto el corte sincrónico como el diacrónico de la cultura, escalando sus capas cronológicas y portando significados con los que interactúan de forma compleja con el entorno semiótico.

El símbolo en la cultura conserva prácticamente todas las características que revisamos al introducir el estudio sobre la formación del símbolo, sin embargo aquí se observan ciertas particularidades que tienen que ver con su función en la preservación y el desarrollo de la cultura. El símbolo cultural[328] es también un *mediador* o un puente entre los contenidos concretos y aquellos otros contenidos expresados de mayor valor cultural. La *condensación* aquí es resultado de su paso a través de los siglos e inclusive de los milenios: los símbolos pueden tener un origen muy arcaico, por lo que contienen condensada una carga notable de textos, siendo los símbolos elementales los que son capaces de contener mayor volumen de sentido cultural, contrario a aquellos cuya figuración es más compleja; el núcleo simbólico de la cultura está constituido de símbolos simples como la cruz, el círculo, el pentagrama, etc. Todas las características anteriores nos llevan a considerar al símbolo como portador de la *memoria* de la cultura. Como entidad independiente, el símbolo establece vínculos con el entorno textual en el que se presenta sin perder su esencia y pudiendo desprenderse y proseguir su camino a través del tiempo. Aun así, las huellas de este viaje no se pierden sino que se conservan en la multiplicidad de sus significados. Es así como el símbolo se vuelve más denso y abre sus posibilidades de establecer nuevos nexos con otros textos. Por esta particularidad el símbolo constituye uno de los elementos más estables que posibilitan la continuidad cultural.[329]





Volvamos a la pintura de Pieter Brueghel, *Juego de niños*, donde reúne a más de doscientos pequeños jugando alrededor de ochenta juegos. Hay que agradecer al pintor holandés la paciencia para representar con tal detalle, pues en este cuadro descubrimos los mismos juegos que nuestros abuelos enseñaron a jugar a nuestros padres y que aún disfrutan

[327] Iuri Lotman, *La semiósfera*, vols. 1 y 2, Madrid, Frónesis Cátedra Universidad de Valencia, 1996.
[328] Como "símbolo cultural" no debe entenderse una categoría establecida sino una denominación de la que echamos mano para distinguirlo en este espacio de nuestro estudio del símbolo producto del individuo.
[329] Ibíd.





las niñas y niños del siglo XXI. Esta obra de más de cuatro siglos de antigüedad, es evidencia de que el símbolo se ha trasladado por la vía del gesto lúdico a través del océano y del tiempo.

El símbolo que aparece en el texto del escritor en realidad procede de la profundidad de la memoria cultural. De acuerdo con Lotman,[330] ha sido sembrado como una semilla en él. Esta cita nos permite cambiar un poco el tono de nuestras disertaciones y considerar la función modelizante del símbolo cultural en un ejercicio reflexivo que desarrollaremos a continuación.

La subjetivación simbólica

Los objetos de la imaginación que han creado los poetas son los verdaderos habitantes del mundo. Con el nombre de forma viva, de Langer;[331] arquetipo, de Jung;[332] símbolo, de Lorenzer;[333] o textos de Lotman,[334] sobreviven a sus autores mortales. No son más creación del poeta, sino que conforman la piel del mundo cultural. Son tejido vivo, entes libres y creadores perennes. Ni el tiempo tiene el poder de erosionar su forma pues, aunque el olvido parece suprimirlos, en el intento de adaptarlos a las nuevas maneras, se les recubre con diversas vestiduras que tan sólo alteran su apariencia. El símbolo permanece inmutable en su esencia, aún más, su zumo se condensa. Y el infante, como señala Lorenzer,[335] mama este zumo del seno de su madre.



El bebé concibe sus primeros sueños con una canción de cuna, para Dolto y Nasio,[336] su dulce sonoridad será la primera experiencia de bienestar que conservará la memoria. Como es el caso de muchos textos, las madres aprenden

[330] Ibíd.
[331] Susanne Langer, *Los problemas del arte,* Buenos Aires, Infinito, 1966.
[332] Carl Gustav Jung, *Arquetipos e inconsciente colectivo*, Barcelona, Paidós, 2004.
[333] Alfred Lorenzer, *Crítica del concepto psicoanalítico de símbolo*, Buenos Aires, Amorrortu, 1976.
[334] Iuri Lotman. "La memoria a la luz de la culturología". *Criterios*, *31*, 1-6, 1994.
[335] Alfred Lorenzer, *Bases para una teoría de la socialización*, Buenos Aires, Amorrortu, 2001.
[336] Françoise Dolto y Juan David Nasio, *El niño del espejo. El trabajo psicoanalítico*, Barcelona, Gedisa, 2006.



de la tradición oral cultural a entonar sus sencillos versos. Hay madres que seleccionan aquellas coplas que tranquilizan como la leche tibia al bebé: "Arrorró mi niño, arrorró mi sol, arrorró pedazo de mi corazón". Y las hay, en cambio, que sólo las repiten sin haberlas digerido: "Duérmete niño, duérmete ya, que viene el coco y te comerá". Semejante arrullo, aún entonado con la más dulce voz, cae al estómago del bebé como leche cuajada. La madre ignora que este torpe arrumaco coincide con el momento psicológico de la niña y el niño cuya voracidad le hace sentir culpa y, como consecuencia, según Bettelheim,[337] miedo a ser comido.

Como hijos del símbolo, pronto nos damos a la tarea de asirlo, balbucearlo y garabatearlo. El máximo logro del ser humano es la adquisición del lenguaje, pero cuando nos sentimos conquistadores del espacio expresivo, encontramos que al introducirnos en él, no somos más que expresión suya, somos sus sujetos, de acuerdo con Lorenzer.[338] El lenguaje emprende su misión de definirnos. Lo que hemos llamado subjetivación, es decir, la interiorización e integración de un mundo propio, no es sino configuración: la modelación del sujeto de acuerdo con el mundo heredado del otro.



Apenas unos años más tarde, los cuentos de hadas nos conducen, con el rostro adormilado, pijama y todo, por en medio del bosque encantado. Que la niña o el niño aprenda a abrirse al espacio imaginado, depende de que los primeros cuentos hayan sido narrados por un padre o una madre amorosa. En el esfuerzo del lector al simular las voces de los personajes, el afecto toca a la puerta y las formas simbólicas se introducen al imaginario. Además de explicarle el contenido y la naturaleza de los personajes a los que da carácter, la voz que narra el cuento, en su entonación, se muestra a sí misma. El registro de la voz de la madre o del padre comunica su ternura hacia su hijo y le acompañan a lo largo de la trama del cuento, dispersando la inquietud y el miedo.[339] Esta es la razón por la que, sin importar el conflicto planteado, la niña y el niño escuchan relajados hasta quedarse dormidos. Además, como señala Gamoneda,[340] esa voz amada introduce al infante a la musicalidad, a la esencia

[337] Bruno Bettelheim, *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona, Editorial Grijalbo, 1986.
[338] Alfred Lorenzer, *op. cit.*
[339] Gianni Rodari, *Gramática de la fantasía*, España, Editorial Planeta, 2005.
[340] Antonio Gamoneda, *El cuerpo de los símbolos,* Oaxaca, Calamus, 2007.



rítmica propia de la poesía y que aún la prosa manifiesta. De esta forma, se sensibiliza a la niña y al niño que aprenden a escuchar el llamado musical que proviene de toda obra de arte, aun siendo ésta un producto visual.

Tras los cuentos de Charles Perrault —*Pulgarcito, Caperucita, Cenicienta,* etc.—, o de Hans Christian Andersens —*La Sirenita, El patito feo, etc.*— quizá seguirán *Las Aventuras de Tom Sawyer* y *Huckleberry Finn* de Mark Twain. Las niñas y niños más afortunados disfrutarán de los mitos griegos y de los clásicos como *El Principito* de Antoine de Saint-Exupéry. En el mundo simbólico, hasta los superhéroes de los cómics pueden cobrar valor de personas existentes para ellos. Además, por su indestructibilidad y su carácter protector, para Dolto y Nasio[341] son las figuras ideales para superar fobias y otros conflictos psíquicos. En cambio, los otros desafortunados que observan sin compañía alguna y en la distancia del televisor tan sólo representaciones digeridas, poco se nutrirán de estas experiencias.



La niña y el niño aprenden del poeta a habitar un mundo imaginado. No integran los elementos de la realidad a su interior como objetos concretos, sino que los transforman en imagen. Es decir, los matizan de imaginación: son magnificados, idealizados, mitificados, etc. Estas figuras de la imaginación constituyen verdades psicológicas que le ayudan a la aprehensión y comprensión del mundo.[342] Como lo hace el escritor del cuento de hadas, la niña y el niño escinden los personajes ambiguos, simplifica los eventos y exagera las cualidades. De esta forma, la maldad se personifica con un lobo, la bondad con una niña o un niño—arquetipos de la inocencia, según Bachelard—,[343] el padre impositivo se percibe como un gigante y la madre protectora como un hada. En la imaginación del niño, el temor adquiere rasgos de monstruo, dragón o bruja, personificaciones temibles que, sin embargo, al tener forma pueden ser controlados debajo de la cama o dentro del armario.

La cultura tiene innumerables recursos para llegar y subjetivar: "Seremos hijos de nuestros libros —reflexiona Gamoneda— si los hemos vivido y nos han vivido a tiempo,

[341] Françoise Dolto y Juan David Nasio, *El niño del espejo. El trabajo psicoanalítico*, Barcelona, Gedisa, 2006.
[342] Bettelheim, *op. cit.*
[343] Gaston Bachelard, *La poética de la ensoñación,* Ciudad de México, FCE, 1997.



o creceremos y moriremos huérfanos de su insustituible progenitura”.[344]

No es hasta que podemos sostener un libro y voltear sus páginas, para leer ya sea la imagen o la palabra, que accedemos a este proceso de subjetivación voluntariamente. Como si tuviéramos conciencia de que, en ese dejar el alma a merced del poeta, nos transformamos en sujetos únicos. La modelización simbólica no produce subjetividades iguales; es más, los símbolos interiorizados activan un juego parecido al caleidoscopio que en cada giro concibe una nueva imagen, por lo que ni siquiera se es idéntico al sí mismo que se fue ayer. Cada uno es tallado por sus encuentros con las formas vivas —o *apariciones* de acuerdo con Gamoneda—[345] y nadie puede pretender que ha experimentado los mismos encuentros de la misma manera que el otro.



Supongamos que tenemos en las manos el inventario del imaginario de Leonora Carrington, por venir al caso, y pensemos que es posible salir a su encuentro desde el momento mismo de nacer. Mejor aún, imaginemos que nacen dos Leonoras —nosotros somos la otra— y escuchamos a aquella nana inglesa que la arrulló con las leyendas celtas y los cuentos de hadas, nos impregnamos del surrealismo de Marx Ernst, y hasta vivimos juntas los horrores de la guerra y del hospital psiquiátrico. Hay dos Leonoras, como hay dos ojos en un mismo rostro pero, precisamente, ese leve desplazamiento de la mirada de un ojo a otro, ofrece diferencias en la perspectiva. Un ojo nunca mirará lo mismo que su par y este simple hecho nos impedirá ser la anhelada Leonora. Estaremos tan llenas de fantasías como la original, pero seremos otra.

El mundo subjetivo es un tablero de múltiples coordenadas, y en cada espacio de intersección sueña un único sujeto.

En este momento consideramos pertinente hacer referencia a un ejercicio de reflexión personal en relación a los encuentros con los símbolos culturales. La elección de los eventos obedece, inevitablemente, a aquellos que fue posible acercar a la conciencia, y persigue la idea de dar cuenta de esa modelización que tiene efecto en el mundo del infante, al estar expuestos a los símbolos culturales. Gamoneda[346] llama a las enseñanzas que dejan nuestros propios encuentros con los

[344] Gamoneda, *op. cit.*, pág. 47.
[345] Gamoneda, *op. cit.*
[346] Ibíd.





símbolos, *revelaciones*. Como un justificante más diremos que en este estudio, buscamos el conocimiento en la teoría, pero sobre todo aprendemos de la niña y el niño cercanos a nosotros y de la niña o niño que fuimos y somos.

> De entre los poetas, yo siempre preferí a los que pintan la imagen, porque se antoja congelada, de manera que me permite imaginar, si quiero, el antes y el después. De esta manera conocí la mitología griega: mirando —aunque aprendí a leer desde los cinco años— las ilustraciones de unos fascículos editados en 1973 que mi padre coleccionaba —estoy segura que también por sus imágenes pues fueron el tema de muchos de los cuadros que pintó sólo como pasatiempo, lo que siempre pensé que fue un desperdicio, ya que talento como pintor le sobraba—. En este material, que aún atesoro, aparecen narraciones de la *Teogonía* de Hesíodo ilustradas por pintores y escultores de todas las épocas a través de la historia del arte. Por supuesto que pude admirar el mito impreso en las vasijas griegas que le dieron origen, así como seguir visualmente su paso en la interpretación medieval y en la renacentista, intuyendo, desde entonces, que el mito se conserva inmutable aún en la traducción a diversos lenguajes. Cuando al pasar las páginas arribé a los finales del barroco, Goya dejó mi alma de niña *in-fante* con *Marte devorando a sus hijos*. Y no fue sino hasta después de muchas releídas visuales que Siqueiros, con *Prometeo*, me mostró en la fuerza de sus pinceladas, que el mito ostenta en las formas con las que reaparece, el vigor del que le dota la condensación adquirida a través del tiempo y las culturas. Algo para lo que hasta hoy tengo las palabras para conceptualizar.
>
> El juego, como los cuentos, dan color a nuestra infancia. Este encuentro infantil con la ficción poética nos prepara para los manjares maduros que nos ofrecerá la lectura de los grandes creadores de imágenes. Sin importar las palabras incomprensibles que quedaron en el misterio,[347] las huellas de los encuentros con aquellas presencias nos llamarán desde la infancia y la nostalgia nos obligará a recorrer el camino de regreso de la mano de los poetas.[348]

[347] Ibíd.
[348] Bachelard, *op. cit.*







Otra de estas revelaciones que me interesa compartir, es protagonizada por Lewis Carroll, de quien hasta hace poco conocí el nombre, aunque en realidad resulta que se trata de otro ser imaginado. Charles Dogdson fue el poeta que al escindirse voluntariamente creando un seudónimo, se quedó desnudo y se volvió invisible.[349]

En cambio a Alicia la conocí desde niña. Desafortunadamente, del sinnúmero de versiones que hay de este libro, tuve entre mis manos quizás una de las más pobres: una edición ilustrada de Disney. He dicho que siempre he amado las ilustraciones, pero hay un abismo entre los ilustradores que siguen las fórmulas de Disney y la magnificencia de Gustave Doré —conozco su obra desde siempre, en una edición de la *Divina Comedia* ilustrada por él, que también estaba en el librero de mi padre—. Además, desde la infancia, amé crear mis propias imágenes. Mi propia experiencia como tallerista me enseñó que una lectura sin "monitos" estimula de forma maravillosa la imaginación del niño.[350]



Así que de Alicia no concibo otra imagen que no sea la caricatura de la niña de cabellos rubios y lacios, con el vestido azul, el delantal, las calcetas blancas y los zapatitos negros. Tal representación fue un obstáculo para identificarme con ella, pues mi cabello negro y rizado me distanció del personaje central. Así, tan sólo pude ser observadora de las aventuras de esa Alicia.

Hoy Carroll[351] me da otra oportunidad. Usando como vocero nada menos que a Borges, me invita a encontrarme de nuevo con la pequeña Alicia. Tengo a mi favor que los cuentos de hadas no han dejado de ser mis lecturas favoritas, lo que me ha permitido conservar en mí ese núcleo de infancia del que habla Bachelard.[352] Aunque no es la lengua de su autor, espero que la traducción que tengo en mis manos recree fielmente su imagen. Pretenderé que me introduzco en la madriguera del conejo por primera vez.

[349] Lewis Carroll, *Alicia en el país de las maravillas y A través del espejo*, Ciudad de México, Azteca, 2010.
[350] Ana Fabiola Medina, *El juego de los trazos,* Ciudad de México, Trillas, 2010.
[351] Carroll, *op. cit*.
[352] Bachelard, *op. cit*.



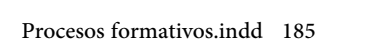


Hasta aquí esta reflexión. El poeta instruye al infante en el conocer —o reconocer— sensible del símbolo. Y aunque el pequeño ignora que los seres imaginados que le muestra no son representaciones sino presencias, de alguna manera lo intuye. Así, el poeta le propone un espacio donde le anima a jugar con mundos imaginarios pero propios, sabiendo que la única forma de aprehender al símbolo es introducirse con él en la burbuja que nosotros mismos soplamos. En su primera infancia la niña y el niño habitan la imagen. Una imagen que no alcanza la tangibilidad de la representación al ser el infante un ser carente de habla. La presencia, de acuerdo con Fernando Zamora[353] se vivencia en la inmediatez, y al crecer, ya no será posible experimentarla nuevamente sino hasta que se logra superar el estadio de la representación, es decir, de la mediación y dependencia del lenguaje para traducir las percepciones. En este estadio al que la mujer y el hombre pertenece desde la infancia, el lenguaje pretende definirlo todo y en este afán, la imagen atrapada en el concepto, se petrifica en la representación; como si la vivencia necesitara de un narrador para ser experiencia.

La mediación del concepto se interpone entre el sujeto y la presencia. Sin embargo, la niña y el niño conocen la alternativa de la mediación simbólica. El símbolo, por ser un condensado de significados, se resiste al concepto y menosprecia también al signo que le representa en favor de su valor de presencia. Esta inaccesibilidad, para Zamora, a su significado hace del símbolo una epifanía, la revelación de sí mismo y por tanto inmediatez.

Una vez recuperada la infancia, lo cual no sucede sino hasta después de la mediana edad es posible experimentar de nuevo la inmediatez de la presencia,[354] quizá ya no como niño, pero sí como poeta, artista o místico.[355] En este sentido Gamoneda[356] nos hace una confidencia: escribe que tras ese surrealismo con el que se ha calificado su poesía, no hay más que materialidades rescatadas de su infancia. Los objetos que aparecen en su poesía son sólo el tipo de objetos comunes que pueden encontrarse en cualquier biografía: el azúcar, la alfombra, la madre o la muerte.

[353] Fernando Zamora, *Filosofía de la imagen*, Ciudad de México, UNAM, 2010.
[354] Bachelard, *op. cit.*
[355] Zamora, *op. cit.*
[356] Gamoneda, *op. cit.*







La diferencia la hace el poeta, que dota de sensibilidad al infante para congelar el escenario del instante e impregnar con su esencia las cosas que lo testifican. Las experiencias mediadas por el símbolo, atesoradas en la infancia, logran hacer de la niña y el niño tejido vivo.

El poema crea al poeta. La niña o el niño que fuimos es ahora materia plástica del poeta. Poco nos hace falta para convertirnos en imagen. Creemos que hemos imaginado un mundo cuando es el mundo imaginado el que nos proyecta. Al final, "el poema *ha hecho* del lector imagen, poesía".[357]

El símbolo como invención de la infancia

Las peculiaridades de la manera en que aparece el símbolo en los trazos infantiles hacen pensar más en una invención que en un desarrollo. Lorenzer[358] reconoce en el símbolo una creación nueva que parte del material individual. Efectivamente, su producción podría ser considerada más como invención que como desarrollo porque, aunque se da en un proceso complejo de maduración visomotora y cognitiva, que compete a todos los seres humanos —el dibujo, de acuerdo con Martínez,[359] es una práctica que se extiende a toda la población infantil— cada símbolo es una construcción emotivo-cognitiva original de la niña y el niño que dibujan.




De acuerdo con Saussure,[360] es natural a la mujer y al hombre la facultad de constituir una lengua (o lenguaje), entendiendo ésta como un sistema particular de signos distintos correspondientes a ideas distintas. En sus dibujos, la niña y el niño hacen uso de esta facultad al crear su propio lenguaje articulado.

En este proceso complejo mencionado arriba, se entretejen diversas líneas de desarrollo que convergen en la configuración del dibujo como la madurez visomotora, además de la estructuración de sus afectos y de su pensamiento. La adquisición de estos últimos interviene a la par en el desa-

[357] Octavio Paz, *El arco y la lira*, Ciudad de México, FCE, 2008, pág. 25.

[358] Alfred Lorenzer, *Crítica del concepto psicoanalítico de símbolo*, Buenos Aires, Amorrortu, 1976.

[359] Luisa María Martínez, *Arte y símbolo en la infancia,* Barcelona, Octaedro, 2004.

[360] Ferdinand de Saussure, *Curso de lingüística general*, Buenos Aires, Losada, 2001.





rrollo del lenguaje hablado, más abstracto, convencional y comunicable, e importante para la formación de conceptos.

Las etapas de la estructuración formal del dibujo de la niña y el niño han sido ampliamente documentadas por Viktor Lowenfeld y publicadas por primera vez en 1947, como el desarrollo del arte en el niño. En cada etapa relacionadas con la edad, los dibujos de niñas y niños exhiben ciertas características comunes en los trazos, la composición de los elementos y el grado de figuración que tiende hacia la representación de la realidad. Esta es la razón, según Lowenfeld,[361] por la que los dibujos realizados por niñas y niños de la misma edad se parecen. Una observación detenida nos permitirá apreciar las diferencias en la confección de sus diseños, las cuales proceden de la experiencia personal. El conocimiento de estas etapas es muy útil para discriminar los elementos estructurales esperados en la gráfica infantil de los que son particulares del individuo (tabla 4).



En esta misma línea encontramos el aporte sobre el dibujo del niño y de la niña realizado por Kellogg[362] hacia 1969. En su análisis, esta autora logra establecer 20 garabatos básicos, entre abiertos y cerrados, y con los que, según afirma, la niña y el niño construyen los otros patrones característicos de las primeras producciones infantiles como soles, mándalas y monigotes.

Otro estudio que nos parece importante tener en cuenta en la observación de los dibujos de niñas y niños es el publicado por Elizabeth Koppitz en 1968, realizado con el fin de estandarizar el desarrollo del dibujo de la figura humana, referido por Fayne Esquivel, María Cristina Heredia y Emilia Lucio en *Psicodiagnóstico clínico del niño*. Si bien este estudio es ampliamente utilizado por la psicología para medir, principalmente, la madurez cognitiva, a nuestro trabajo, que está lejos de esa intención, le es útil para determinar, nuevamente, lo que podemos esperar —sin caer en criterios rígidos— en la configuración de los personajes que aparecen en los dibujos infantiles.

[361] Viktor Lowenfeld, *Desarrollo de la capacidad creadora,* Buenos Aires, Kapelusz, 1961.
[362] Rhoda Kellogg, *Análisis de la expresión plástica del preescolar,* Colombia, Editorial Cincel Kapelusz, 1987.



Tabla 4. Etapas del desarrollo en el arte de acuerdo con Viktor Lowenfeld

Etapa	Características	Dibujos tomados de nuestra muestra
Garabateo: 2-4 años	Dibujo de garabatos. Los garabatos se clasifican en tres categorías principales: garabatos desordenados, controlados y con nombre	
Preesquemática: 4-7 años	Primeros intentos de representación Las figuras aparecen sin orden alguno y pueden variar de tamaño considerablemente El primer símbolo logrado es un hombre Representación de hombre: cabeza-pies La creación consciente de la forma La perspectiva egocéntrica del mundo / Sí mismo	
Esquemática: 7-9 años	Desarrolla un concepto definido de la forma: esquema Utiliza las imágenes mentales que tiene de los objetos: símbolo El esquema representa el concepto del niño y demuestra su conocimiento activo de un objeto Dispone los objetos en línea recta al pie del papel Aparece la línea base Utiliza la exageración y la omisión	






Etapa	Características	Dibujos tomados de nuestra muestra
Naciente realismo: 9-11 o 12 años	Coincide con la edad de la pandilla. Dibujos más detallados. Ya no están colocados en fila a lo ancho del papel. Dibuja en menores dimensiones. Expresa características vinculadas al sexo. Desarrolla mayor conciencia visual, ya no emplea desviaciones para expresarse (exageración u omisión). Acumula detalles en aquellas partes emocionalmente significativas	
Seudo-naturalismo: 11-12 años	Se preocupa por las proporciones y la profundidad en los dibujos. Gradaciones del color. Autocrítica (esconde los dibujos o intenta ensayos en grandes hojas). Para algunos, esta etapa marca el fin de su desarrollo artístico. Se siente inseguro en su infantil aproximación al arte. El mundo sus imágenes está ligado con su Yo y con sus propios sentimientos y emociones, no se vincula con una representación naturalista	
Razonamiento: 12 años o más	Verdadero interés por las artes visuales. Desarrollan un conocimiento consciente del arte. Se interesan por perfeccionar sus técnicas artísticas. Adquieren gran competencia en la imitación de formas o estilos artísticos que están en boga	




Víktor Lowenfeld. *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires, Kapelusz, 1961. Ejemplificado con dibujos extraídos en nuestros talleres.



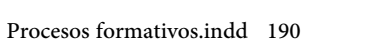
Cualquier análisis del dibujo infantil debe tener presente al menos los trabajos antes citados, sin embargo, la argumentación teórica de este espacio se dirige a la búsqueda de ese momento en el que el trazo deja de ser una huella motriz y un deleite visual para adquirir un significado plausible de ser comunicado y, por lo tanto, interpretable. Los primeros estudios en este sentido se registran desde 1931 por Vygotski.[363] A continuación esbozamos la metamorfosis, como el propio Vygotski le llama, del gesto gráfico a la escritura, apoyados en el estudio más actual de Martínez,[364] el cual hace aportaciones interesantes al camino ya emprendido por el psicólogo sociohumanista.

Martínez[365] nos introduce a su modelo del *proceso de semiotización de los trazos*, estableciendo una relación entre dos *planos sintácticos*: *formal* e *informal*; y cuatro *niveles semánticos*: de *incidencia*, *sígnico*, *ideográfico* e *iconográfico*. Esta relación entre planos sintácticos y niveles semánticos es necesaria dado que a medida que se da el desarrollo del trazo se da también el del significado gráfico. Los planos sintácticos, formal e informal, describen el grado de diferenciación de las estructuras gráficas y la adquisición de los rasgos formales de las mismas. Los niveles semánticos recogen los procesos de significación y simbolización determinantes de la evolución iconológica.



Al plano informal, que abarca aquellas grafías y expresiones indiferenciadas e inarticuladas de la primer fase, pertenecen los siguientes niveles semánticos: el primer nivel llamado de *incidencia*, es predominantemente motor, de acuerdo con Martínez,[366] el niño y la niña no perciben aún una relación entre su acción y la huella dejada en la superficie, por lo que estos primeros trazos son considerados un accidente. Sin embargo, afirma que la emoción estética que produce el trazado, aunada a cierta intuición de que aquel gesto surge de sí mismo con la posibilidad de ser objetivado y por lo tanto observable, favorece su ejercicio repetido. Dentro de este nivel, esta autora ubica los primeros garabatos, manchas, tachaduras y otros rasgos fortuitos que por lo regular llenan la superficie del papel. Para Kellogg,[367] el gara-

363 Lev Vygotski, *Obras escogidas,* vol. III, Madrid, Visor, 2000.
364 Luisa María Martínez, *Arte y símbolo en la infancia,* Barcelona, Octaedro, 2004.
365 Ibíd.
366 Ibíd.
367 Kellogg, *op. cit.*




bateo proporciona al niño y a la niña un placer visual desde el principio, lo que lo lleva más allá del placer motor. Es la visualización de su acción motora lo que afirma su facultad de dejar huella.

Al segundo nivel del *plano informal*, en la propuesta de Martínez,[368] atañe el *nivel sígnico.* Aquí el trazo se aleja de lo puramente motor para dar inicio al proceso del control visomotriz. La niña y el niño adquieren paulatinamente mayor dominio sobre sus movimientos, ahora pueden modular y fragmentar sus garabatos. A estos primeros trazos, que pueden ser identificados visualmente, se les conoce como monogramas, los cuales son predominantemente abiertos: cruces, paralelas y demás combinaciones lineales posibles simples.



Al *plano formal* corresponde la génesis de los primeros monogramas hacia construcciones más complejas logradas con sus interrelaciones. El primer nivel de este plano es el *nivel ideográfico*, durante esta etapa el niño logra las primeras formas cerradas que combina con otras a través de distintos recursos gráficos. Es importante señalar que en este nivel el interés de la niña y el niño se centra en internalizar los aspectos topológicos (principios de lógica espacial) que ha ido descubriendo en las relaciones estructurales de sus trazos. De orden topológico resulta ser también el carácter de los primeros conceptos que interiorizan, permitiendo suponer cierta conciencia en la intención constructiva. Las diversas formas logradas con el juego de los monogramas aún no adquieren un carácter representativo y, por lo tanto, no pueden considerárseles como símbolos. Las estructuras observables en este periodo son los soles,[369] mándalas y contenedores (figuras cerradas que contienen dentro de su área otros trazos menores) reconocidos anteriormente por Kellogg.[370]

Es hacia el final del nivel ideográfico cuando el niño y la niña logran sus primeros símbolos, llamados *ideogramas* en el estudio de Martínez.[371] Sus características gráficas son aún las de los monogramas o de las unidades logradas con

[368] Martínez, *op. cit.*

[369] Rhoda Kellogg nombra como soles a estos gráficos por la similitud estructural con el dibujo representativo común del sol, pero no indican una representación del mismo. Martínez lo hace en el mismo sentido. Rhoda Kellogg, *Análisis de la expresión plástica del preescolar,* Colombia, Editorial Cincel Kapelusz, 1987.

[370] Kellogg, *op. cit.*

[371] Martínez, *op. cit.*





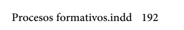
las combinaciones de los mismos, la diferencia es que la niña y el niño otorgan a este trazo un valor simbólico, es decir, que para ellos representa a algo o a alguien. Estas formas simples, aún indiferenciadas, poseen un carácter polivalente, ya que se les da uno o varios referentes recurriendo en ocasiones a la analogía global, morfológica o cenestésica, o los emparenta con base en criterios propios de la niña y el niño, que eventualmente se antojarían arbitrarios. Otro indicador relevante de este momento es que ellos debe tener previamente un concepto del objeto con el que relaciona su trazo. Recordemos que el símbolo, para Lorenzer,[372] en su representación conserva una semejanza con su referente.

El último de los niveles que menciona Martínez[373] es el *nivel iconográfico*. Este nivel muestra ya una manipulación consciente de la niña y el niño de sus iconogramas o símbolos gráficos figurativos con equivalentes en los objetos de su experiencia. Además, son capaces de estructurar gráficamente relaciones significativas entre ellos. En este nivel se observa también una intención clara de comunicación gráfica, un tema y un despliegue narrativo.

El trabajo de Martínez[374] ofrece también un esquema de la estratificación de los significados de acuerdo con el nivel de conciencia. Parte del nivel inconsciente hacia el nivel de los *significados inmanentes*, no conscientes e incomunicables. Supone la búsqueda cenestésica del orden y el equilibrio con una carga expresiva informal. En el siguiente nivel están los *significados ideográficos* de carácter emergente que alojan sentimientos indiferenciados ligados a estructuras gráficas polivalentes, pero que ya introducen el factor simbólico.

El siguiente estrato es el de los *significados iconográficos*, en el que ya se da un esfuerzo por estructurar un esquema único con un complejo de significados genéricos y específicos y símbolos esenciales (mamá, papá, casa, etc.) o secundarios (bolso, sombrero, chimenea, etc.). Martínez[375] encuentra también que cada nivel de significados condensa los estratos precedentes, es decir, en la representación simbólica figurativa operan tanto los significados implícitos como los explícitos recogidos durante el proceso de su consolidación.

[372] Alfred Lorenzer, *Crítica del concepto psicoanalítico de símbolo*, Buenos Aires, Amorrortu, 1976.
[373] Martínez, *op. cit.*
[374] Ibíd.
[375] Ibíd.







Del modelo de Martínez[376] también es importante retomar los principios de *estabilidad* y *progresión* que operan en el desarrollo de las formas y sus significados. El principio de estabilidad está relacionada con el proceso de fijación y consolidación de los signos y símbolos y garantiza la fiabilidad de los mismos y de sus significados, desde el momento en que son susceptibles de ser representados a voluntad. Este principio hace referencia a dos estrategias en las que se apoyan la niña y el niño en sus dibujos: la primera mencionada es el *uso flexible de recursos ilimitados*, es decir, un mismo trazo puede servir para representar diversos objetos. La segunda es *la economía de rasgos formales*, el niño suele representar objetos complejos con formas muy simples y esenciales —tal como revisamos en la conformación de esquemas—. En este aspecto también intervienen la tendencia a la síntesis, la integración y la reducción de los elementos estructurales del dibujo. La *autonomía de áreas* determina el respeto tanto a los límites como al espacio que delimita a un objeto. La *prioridad de la ortogonalidad*, relacionada con la organización espacial y estructural de los dibujos, los cuales presentan una preferencia por la distribución vertical y horizontal. La *discriminación* señala una selección significativa de los símbolos. La *compensación*, que puede referirse al objeto o al contexto, y que tiene que ver con el orden correlacional o el equilibrio de la composición. La *recursividad* implica la repetición de las formas gráficas, así como su aplicación flexible a distintos contenidos. Y, finalmente, la *emblemática* busca fijar significados en unidades semánticas definidas e interpretables.

El segundo principio mencionado por Martínez[377] es el de *progresión*, que hace referencia a la génesis de la forma. Muestra el carácter dinámico de los trazos, los cuales, aún dirigidos por el principio de estabilidad, antes revisado, encuentran espacio para la diferenciación secuencial y la experimentación innovadora. Este hecho posibilita la evolución de la forma y garantiza el proceso de semiosis. El principio de progresión también se rige por leyes implícitas que aseguran el proceso de transformación semiótica del sistema. Estas son: *Carácter genético*, que señala la evolución de los dibujos de los niños desde el garabato siguiendo una secuencia que tiende hacia

[376] Ibíd.
[377] Ibíd.



un realismo óptico que refiere Lowenfeld.[378] *Diferenciación intrínseca,* un proceso que transcurre de lo simple a lo complejo. *Acumulación,* muestra cómo la niña y el niño construyen sus estructuras por adición lógica a partir de unidades monográficas insignificantes, de modo que el significado a nivel icónico se logra en el proceso de síntesis. *Secuenciación,* explica la importancia del orden secuencial lógico de todos los procesos que intervienen en la estructuración del texto (sintáctico, formal, estructural y semántico). *Dinámica,* explica la posibilidad de movimiento que imprime la aparición de la oblicuidad en la representación donde predomina una distribución ortogonal. Y, por último, la ley de *coordinación,* que define en sí el principio de progresión mostrando la importancia de la reciprocidad entre las relaciones que establecen la niña y el niño entre los elementos.

Origen simbólico de la palabra en el texto infantil





Niñas y niños son productores de textos visuales y también lo son de textos escritos. Entre los trazos del dibujo es común encontrar el esbozo de letras y palabras. Este hecho es producto de una conducta que imita al adulto y al entorno que le rodea: carteles panorámicos, anuncios en prensa y televisión, sus propios cuentos ilustrados, etc. En todos estos materiales el lenguaje visual y el escrito integran una unidad y así lo perciben. En la hoja de papel, esta correspondencia término a término entre la figura y la palabra, es muestra del sincretismo inicial del dibujo y la escritura de ellos. Niñas y niños descubren muy temprano que en la superficie del papel se puede dibujar como escribir. Las investigaciones de Ferreiro y Teberosky[379] indican que saben o intuyen que los primeros se miran y los segundos se leen, aunque en un inicio lo hacen de manera indiferenciada. Lo anterior nos permite comprender que el dibujo y la escritura tienen raíces comunes dentro del texto gráfico. Ambos son símbolos sustitutos, objetos simbólicos. Es hacia el final del proceso de diferenciación de ambos lenguajes cuando la palabra alcanza su categoría de signo convencional, estatus del cual sólo el juego simbólico la puede liberar.

[378] Viktor Lowenfeld, *Desarrollo de la capacidad creadora,* Buenos Aires, Kapelusz, 1961.

[379] Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño,* Ciudad de México, Siglo XXI, 2005.





La palabra es un signo lingüístico que relaciona un concepto con una imagen acústica, es decir, una huella psíquica, una representación producto de la experiencia sensorial. En el signo lingüístico se observan los dos principios que menciona Saussure: su arbitrariedad y el carácter lineal del significante. Aunque la escritura es representación de la palabra hablada, se trata de dos sistemas de signos distintos. Sin embargo, la palabra escrita depende de la existencia de la palabra hablada, la cual, por sí misma, constituye un sistema lingüístico. Pese a esto, Saussure[380] señala que se da más importancia a la escritura —a la forma gráfica de la palabra— que a la propia lengua oral. Como ejemplo tangible de lo anterior, tenemos la prioridad que da la educación formal a la enseñanza de la escritura. El fin que se persigue es, sin duda, enseñar a la niña y al niño a desenvolverse en un sistema sígnico totalmente convencional, que es finalmente un medio poderoso para introducirlo en el sistema cultural.

Vygostski[381] hace una crítica importante al proceso de enseñanza de escritura, la cual califica de artificial, argumentando que debería basarse en las necesidades naturales y en la propia iniciativa de la niña y el niño, de la misma manera en que es introducido al lenguaje oral. El aprendizaje de la escritura se vuelve artificial para ellos, ya que es impuesto desde el afuera. Enfocado más en los aspectos técnicos del trazado de las letras, la formación de las palabras, la ortografía y la gramática, no enseña realmente el lenguaje escrito. La escritura viva, afirma Vygotski, queda para un momento posterior. La naturalidad con la que el niño inicia su escritura, como en un proceso de creación propia, queda evidenciada en el seguimiento de su desarrollo extraescolar que revisaremos a continuación; Sin ser el objetivo, en este mismo material, se deja sentir también la interrupción abrupta de este proceso en el momento en que se empieza la enseñanza formal.

Recordemos que mientras que la niña y el niño configuran al símbolo, éste los configura porque el símbolo actúa desde dos flancos: el interior o psíquico, que es el que revisamos en este momento y el exterior o social, analizado en el espacio dedicado al símbolo cultural. A propósito de

[380] Ferdinand de Saussure, *Curso de lingüística general,* Buenos Aires, Losada, 2001.
[381] Lev Vygotski, *Obras escogidas,* vol. III, Madrid, Visor, 2000.



este último, es relevante reflexionar en el hecho de que el lenguaje escrito pertenece a una línea de desarrollo cultural que Vygotski[382] califica como la primera y más evidente. La adquisición del lenguaje escrito permitirá a la niña y al niño acceder y operar en el sistema de medios elaborados y estructurados a través del largo proceso del desarrollo cultural de la humanidad.

Otra precisión que se hace necesaria en este momento es que aquí nos ocupa el símbolo gráfico, ya sea palabra o dibujo, porque son los que dejaron su huella en las hojas de papel y muestran el mundo que representa la niñez. Sin embargo, a causa del sincretismo, la expresión infantil engloba otras formas simbólicas como lo son el gesto y el juego, que también estuvieron presentes en el taller mientras se realizaban los dibujos. De éstos se conservan notas y fotografías como evidencia.

Explicamos, al iniciar este apartado, que la niña y el niño empieza a producir textos escritos dentro de sus propios dibujos como consecuencia de una conducta imitativa del adulto o del entorno. Esto suele suceder antes de iniciar su educación formal y quiere decir que estos primeros escritos son guiados por sus propias hipótesis —el significado que el niño y la niña dan a la escritura—. Este hecho determina las características con las que surgen los trazos que tienen la intención de representar palabras y que lo acercan al símbolo. En primer lugar, los trazos que imitan la escritura, son polivalentes, ya que sostienen nexos con diferentes referentes —adquieren los significados que la niña y el niño le da en el momento y que puede cambiar en otro—. Estos nexos suelen ser imaginativos, hacen referencia a la imagen de los objetos. Su representación guarda una relación de semejanza morfológica con su referente y por lo mismo, muestran cierta carga afectiva.

A continuación revisaremos algunos de estos aspectos haciendo referencia a la psicogénesis de la escritura propuesta por Ferreiro y Teberosky.[383] Estas autoras indican que la niña y el niño comienza con claros intentos de escribir, diferenciando del dibujo, desde la temprana edad de dos o tres años, en la época de los monigotes. Dado que su desarrollo depende de muchos factores, estos datos son muy relativos. Además, resulta de mayor valor ubicar los hechos en la vida

382 Ibíd.
383 Ferreiro y Teberosky, *op. cit.*







de la niña y el niño en relación con otros aspectos que con la simple edad. A estas alturas de nuestro estudio sobre el desarrollo del símbolo nos es posible ser más específicos en localizar este momento si regresamos al trabajo de Martínez.[384] Recordemos que al revisar los niveles semánticos que plantea esta autora, aprendimos que para que el garabato o monograma tuviera la calidad de símbolo, la niña y el niño requerían tener un concepto previo que diera significado al trazo. Esto sucede en un nivel semántico ideográfico. Ferreiro y Teberosky encuentran que en el primer nivel de escritura hay una indiferenciación entre el objeto y su nombre. La primera palabra surge como etiqueta del dibujo, es decir, no sólo requiere del concepto del objeto, sino que también necesita que la niña y el niño hayan empezado a configurar un esquema gráfico del objeto.



El aporte teórico de Vygotski[385] es en el sentido de que, tanto para dibujar como para empezar a escribir, se requiere haber aprendido a hablar. La palabra oral es precursora del desarrollo del texto gráfico así como lo son otros aspectos evolutivos con los que se vincula genéticamente. La propuesta de este autor sobre la prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito, ubica tanto a la escritura como al dibujo dentro de una misma línea, subordinando al dibujo como medio para llegar a ella y no como fin expresivo en sí mismo. La razón es que Vygotski reflexiona sobre el modelo del desarrollo de la escritura en las culturas antiguas, donde del gesto se pasa a la etapa del pictograma, como una solución importante al problema de la comunicación. Sin embargo, en su momento reconoce que el dibujo infantil es un lenguaje gráfico singular y hace una diferencia entre el dibujo como medio (para llegar a la escritura) y el dibujo como un proceso independiente.

Volviendo la psicogénesis del símbolo y su función en el desarrollo de la niñez, sabemos por Vygotski[386] que primero surge el símbolo lingüístico, es decir, el habla, y tras de él, el concepto. En efecto, Ricoeur confirma que “el símbolo sólo da origen al pensamiento si primero da origen al habla”.[387] Tras el habla y el concepto todo está dispuesto para la creación de

[384] Martínez, *op.cit.*

[385] Vygotsky, *op. cit.*

[386] Ibíd.

[387] Paul Ricoeur, *Teoría de la Interpretación. Discurso y excedente de sentido,* Ciudad de México, Siglo XXI, 1995, pág. 68.







otras formas simbólicas en otros lenguajes,[388] como las que nos ocupan: el dibujo y la escritura.

Nosotros consideramos que el desarrollo del dibujo no surge como un paso hacia la escritura, sino que abre el camino hacia ella al mostrarle a la niña y al niño la posibilidad de expresar gráficamente los materiales de su experiencia, lo cual es siempre una narración. En su nivel embrionario, tanto el dibujo como la escritura mantienen una relación sincrética, pero al diferenciarse, uno y otro adquieren su propio valor como formas expresivas.

Este sincretismo produce la indiferenciación que mencionan Ferreiro y Tebersoky,[389] pero no indica una confusión entre sus propios trazos por parte del niño. Él reconoce cuáles trazos corresponden a dibujos y cuáles a palabras. Lo que debemos entender aquí es que al darse fallas en el intento de separar el signo del objeto, la propia palabra es un ideograma.

Otra correspondencia entre el primer nivel de la escritura de Ferreiro y Tebersoky[390] y el nivel ideográfico de Martínez[391] es referente al tipo de trazado. El trazo caligráfico de las palabras, aunque pretende ser imitación del tipo de la letra llamada de imprenta o de molde (el cual está más generalizado hoy en día que el llamado cursiva), se resuelve con los mismos elementos de los garabatos básicos inventariados por Kellogg:[392] líneas, semicírculos, curvas y sus combinaciones. Estos se muestran separados como letras y colocados en línea horizontal. Aunque, gráficamente, las primeras palabras parecieran estar conformadas por letras, la lectura que le dan la niña y el niño es global y subjetiva.

De la interpretación que hacen la niña y el niño de sus primeras palabras, es que reconocemos el carácter polivalente de los significados a los que se ligan. Dado lo limitado de los grafismos que utilizan, todas las palabras se parecen, sin embargo el carácter subjetivo de su lectura la hace imposi-

[388] En relación a otras formas simbólicas y en especial otros lenguajes artísticos como cierto tipo de música, de danza y la pintura abstracta, se requeriría de otro espacio para investigar y reflexionar si en su psicogénesis simbólica se encuentran también como precedentes el habla y el concepto. En principio parecieran tener vínculos más cercanos a momentos prelingüísticos que no requieren del habla ni del concepto para su significación.

[389] Ferreiro y Tebersoky, *op. cit.*

[390] Ibíd.

[391] Martínez, *op. cit.*

[392] Kellogg, *op. cit.*







ble de ser interpretada por alguien más. Los mismos trazos nombran diferentes objetos. El trazado de las letras evolucionará primero, de manera que la niña y el niño lograrán escribir palabras con monogramas más parecidos a letras (o números), antes de dejar de "leer" la palabra como una unidad o incluso antes de comprender que a los diferentes fonemas corresponden diferentes grafías. Aún en el primer nivel, según Ferreiro y Teberosky,[393] se consiguen diferencias visuales entre las palabras, variando el orden de las seudoletras o números, pero conservando la cantidad que utiliza en cada palabra. Más adelante una de esas letras, la misma para todos los casos, se quedará fija al iniciar cada palabra. Este paso es importante en el desarrollo de la escritura porque muestra que va adquiriendo una estabilidad significativa.

En cuanto al nexo imaginativo —la semejanza con la imagen del objeto al que sirve de representante— tenemos que, en esta fase simbólica de la palabra, aparece un intento de establecer una correlación figurativa entre la palabra y el objeto. Para el pensamiento ideográfico de la niña y del niño, según Ferreiro y Teberosky, a los objetos percibidos como más grandes o de mayor edad corresponden nombres representados como más largos —por ejemplo: la palabra "oso" se debe escribir más largo en relación a "pato", o "papá" en relación al nombre propio— pero sin tratar de imitar su representación en su versión de dibujo —es decir, escribir pelota con monogramas redondos, etcétera—.

La escritura del nombre propio constituye un caso muy especial y ejemplifica esta carga afectiva con la que se dota a la palabra símbolo. Ferreiro y Teberosky demuestran en su trabajo que el nombre propio es una de las primeras palabras fijas que se aprenden a escribir, por lo general como enseñanza directa de un adulto. Por lo regular, esta es la primera palabra que acompaña sus dibujos. Una muestra del apego afectivo al nombre propio es que muchas niñas y niños llegan a pensar que la palabra "mamá" se escribe con las mismas grafías de su nombre.

Para terminar de esbozar la génesis de la escritura de acuerdo con Ferreiro y Teberosky, mencionaremos que hay un tercer nivel que se caracteriza por el intento de darle un valor sonoro a las letras que conforman sus palabras. En este nivel cada letra suena como una sílaba. Se da una relación consciente entre la escritura y partes sonoras del habla. A

[393] Ferreiro y Teberosky, *op. cit.*





partir de aquí, el desarrollo de la escritura está a cargo de la escolarización y la palabra empieza a despojarse de la polivalencia, de la carga afectiva y de su semejanza con el objeto hasta quedar vacía. Sólo si el niño y la niña aprenden a crear y jugar con los significados en el nivel más abstracto, en frases que relaten su propia experiencia, la escritura podrá recuperar su valor de símbolo, de escritura viva.

Los siguientes son materiales obtenidos en nuestros talleres, donde podemos observar algunos de los puntos revisados en este apartado (figuras 50, 51, 52, 53 y 54).



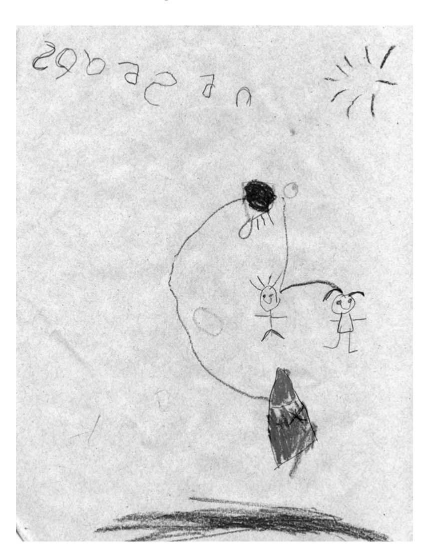


Figura 50

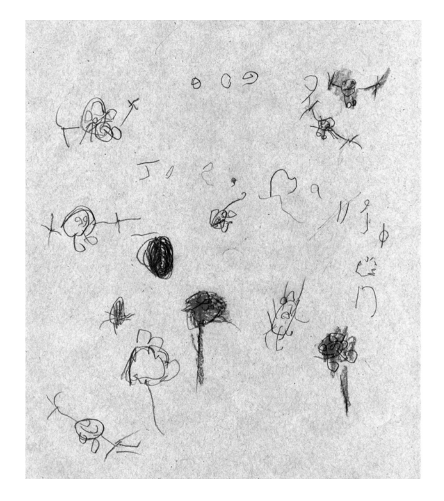


Figura 51





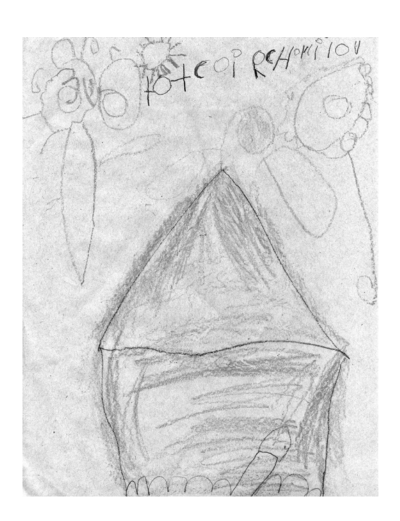


Figura 52

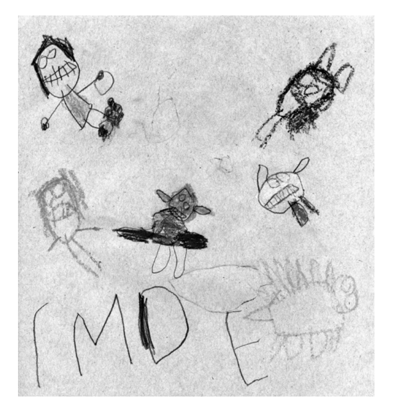


Figura 53

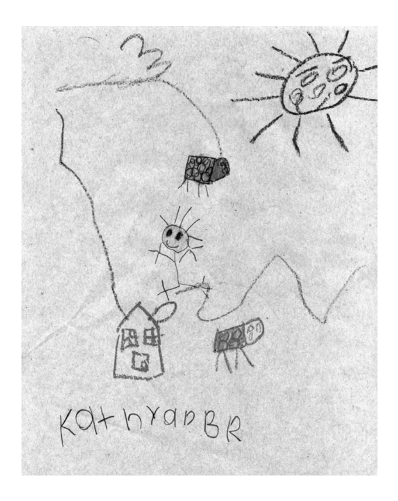


Figura 54







La mayoría de los niños que participaron en nuestros talleres escribían por sí mismos su nombre, aunque con diferente nivel en la calidad del trazo de las grafías, tal como puede observarse en las figuras anteriores (figuras 50-54). También es evidente la diferencia en el desarrollo de los esquemas de los dibujos, aunque todos estos ejemplos corresponden a un mismo grupo de 3º de preescolar, es decir, los niños y las niñas tenían entre cinco y seis años de edad. Es por esta razón por la que insistimos en que, al hablar de las diversas líneas de desarrollo, no siempre la edad es un referente confiable.

Aunque hay letras reconocibles en los ejemplos, no es posible para nosotros interpretar lo escrito, a excepción del nombre de una de las niñas: Kathya. Uno de los aspectos que destaca es el hecho de que el dibujo aventaja en todos los casos con respecto a la escritura y que, por lo tanto, constituye un medio del que puede valerse el pequeño para comunicarse. Los dibujos del ejemplo se realizaron tras la lectura del cuento de "Rex visita el campo", redactado por la tallerista e inspirado en una experiencia personal.[394] Cada uno de los dibujos son intentos de descripción de los objetos del cuento, mediante la realización de esquemas, pero aún más, son también muestra de un esfuerzo por engarzar la secuencia lógica de la historia en un relato. Esto último se observa en la línea trazada en el caso de las figuras 50 y 54, que representa en ambas el paseo que relata la lectura, así como también fue un recurso útil para que niñas y niños ligaran su propia narración de los hechos.




El símbolo y el desarrollo expresivo infantil

Lorenzer,[395] desde su teoría de socialización, considera que aun cuando las acciones tienden a satisfacer necesidades corporales, existe una experiencia de interacción que da "contenidos" a la vivencia. Por tanto, este autor plantea que desde el momento de su nacimiento el bebé humano es recibido en el regazo de la cultura. Ni aún el ámbito primario creado por el vínculo entre él y su madre puede ser califica-

[394] Se hizo saber a los niños que la tallerista había escrito el cuento con la intención de que comprendieran que las historias que leemos o escuchamos son autoría de la experiencia o de la imaginación de personas reales.
[395] Alfred Lorenzer, *Bases para una teoría de la socialización*, Buenos Aires, Amorrortu, 2001.





do como "natural", pues tanto la manera en que se le arrulla como el modo en que se le alimenta más que comunicar, revelan un significado. Tanto esa "manera" como ese "modo" son gestos significantes y, como tales, formas de interacción simbólicas transmitidas culturalmente que constituyen experiencias. Cada experiencia permite a la niña y al niño establecer puentes entre el mundo externo y su interior, desarrollando su potencial simbólico.

El manejo simbólico que debe aprenderse a lo largo del desarrollo, incluye comprender, construir y representar: valerse de los símbolos como mediadores de sus percepciones, sentimientos e ideas. Para Gardner,[396] la niña y el niño requieren haber alcanzado cierta comprensión cognitiva para adquirir la destreza de moverse en los diversos sistemas simbólicos y discriminar los modos distintos en que cada sistema transmite significados. Además, cada sistema simbólico constituye un lenguaje con estructura y reglas propias. Esta es la causa por la que se advierten diversas líneas del desarrollo simbólico que se mueven a diferente ritmo. El gesto, el juego, el habla, el dibujo y la escritura, son ejemplos cuya interacción ya hemos revisado.



La encomienda del símbolo creado es la comunicación, de manera que sus formas expresivas no pueden ser enteramente subjetivas, por lo que su apariencia se construye con elementos culturalmente interpretables. Cada símbolo es un elemento complejo como lo es el proceso de simbolización. Una de las evidencias de que la niña y el niño ha logrado cierta competencia en el manejo simbólico de un sistema es la creación de productos acabados en ese sistema. Al respecto, Gardner asegura que las producciones simbólicas de niñas y niños revelan poderosas operaciones intelectuales.

Ahora bien ¿cómo se adquiere esa destreza en el manejo de complejos sistemas simbólicos? Recordemos que el uso del símbolo se inicia en una edad muy temprana, alcanzando su brillo aún antes de empezar la escolarización formal o de tocar fases superiores en el desarrollo cognitivo como la del razonamiento lógico señalado por Piaget.[397] La respuesta a esta interrogante es el puente que nos permite llegar al centro de interés de nuestro estudio: la niña

[396] Howard Gardner, *Arte, mente y cerebro,* Barcelona, Paidós, 2005.
[397] Jean Piaget, *La formación del símbolo en el niño*, Ciudad de México, FCE, 2006.







y el niño se acerca al símbolo para aprehenderlo con su forma natural de conocer, es decir, jugando.

Gardner afirma que "gran parte del uso de símbolos que inicialmente se hacen en la niñez se centra en los medios propios del arte".[398] La niña y el niño se especializa en esa variedad de símbolos que expresan emociones, ejemplifican propiedades sensoriales o hacen referencia al propio símbolo, los cuales son también competencia del arte. Tal como lo menciona Gardner, hemos visto a lo largo de esta exposición, que para comprender el uso temprano del símbolo nos han sido especialmente útiles los cuentos-dibujo de niñas y niños, y para este análisis de las producciones expresivas infantiles abordamos algunos aspectos de la actividad artística.



Recordemos que para Gardner el símbolo implica una representación y la variedad de sistemas simbólicos indican diversas formas del representar. Aún antes de diferenciar claramente los linderos de cada sistema, la niña y el niño juegan con las representaciones, sus referentes y con las imágenes que provoca al ponerlos en relación. El de los trazos, es un juego diferente al de tomar un objeto para sustituir a otro. Aquí se debe crear la forma adecuada, la que comúnmente no se anticipa sino que se desarrolla sobre el papel.[399] El proceso de creación que siguen la niña y el niño pequeños se acerca mucho al tipo de estructura de "esto y lo otro" que menciona Anton Ehrenzweigh.[400] En este proceso se va desarrollando su diseño paso a paso de forma abierta, sin dirigirse hacia el logro de una figura completa visualizada previamente; esto da un matiz subjetivo a cada una de las partes del dibujo, las cuales no son articuladas con base en un preconcepto sino a una intuición; el resultado son imágenes más emotivas y originales.

En el ensayo y error que lleva este proceso de creación de la imagen, la niña y el niño tiene aciertos que le causan placer y le motivan a repetir la experiencia. Son los productos de este proceso los que evidencian una intuición, una flexibilidad cognitiva y una sensibilidad hacia el entorno que debemos pugnar por fomentar como la semilla de una mejor humanidad creativa y sensible a su contexto sociocultural.

[398] Howard Gardner, *op. cit.*, pág. 156.
[399] Ana Fabiola Medina, *El juego de los trazos,* Ciudad de México, Trillas, 2010.
[400] Anton Ehrenzweig, *La matriz indiferenciada de la imaginación artística,* Nueva York, International Universities Press, 1964.





Las figuras 55-58 son ejemplos de las diferentes soluciones que niñas y niños encuentran para representar el sol. Estos dibujos fueron realizados por alumnos de primer grado de primaria con entre seis y siete años de edad. Los soles forman parte de diversas composiciones de donde fueron extraídos. El común en los dibujos es el uso de los colores amarillo, naranja y rojo. Estos colores corresponden a la gama de tonos cálidos y, por tanto, muy apropiados para la figura del sol. Podemos considerar que este uso "adecuado" del color fue aprendido de la observación de otros "soles" dibujados, es en definitiva, un elemento cultural. Así mismo, están representando un concepto común de sol, que se aprecia en el hecho de que todos incluyen una masa central y rayos. Generalmente este centro es representado por un círculo delineado o no, como lo vemos en tres de los ejemplos. Sin embargo, la figura 55 destaca porque, para este niño, fue suficiente dar más vigor a sus trazos en el centro, lo cual hizo, además, utilizando dos colores. El logro de este esfuerzo es la apariencia de un núcleo que concentra energía. La idea de que el dibujo de un sol debe incluir rayos, es también generalizada en las representaciones de muchos textos. En este caso, todos dibujaron rayos a sus soles. El juego representativo es más evidente en este elemento. Las cuatro figuras de la muestra ejemplifican diversas formas de representar efectivamente los rayos del sol. Aquí también podemos apreciar que los trazos elegidos deben ser tan adecuados para significar su idea del sol, como lo es el color. Así, en la figura 55, los rayos están logrados con la misma intensión con la que se resolvió el núcleo, de manera que dan la sensación de surgir de él. La figura 56, más simplificada, sólo requirió de líneas cortas dispuestas de manera radial. La figura 57 combina dos formas de representación: unos rayos gruesos terminan en un corte transversal con otros más pequeños dibujados como curvas intermedias que apoya la idea de calor emanando. Por último, los trazos angulosos de la figura 58 es una de las alternativas que encontramos más comúnmente en otros dibujos, por lo que podemos considerar que tiende más hacia el estereotipo, formas que se aprenden del entorno inmediato, incluyendo (o sobre todo) las representaciones de sus mismos compañeros.

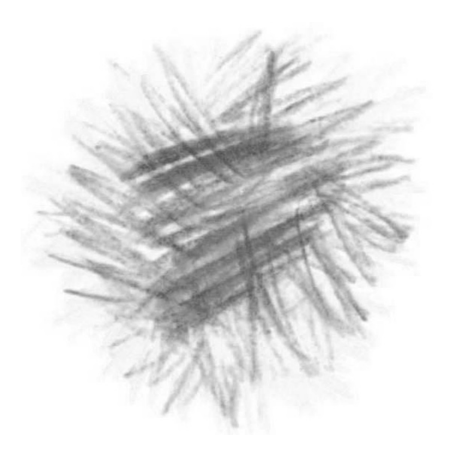


Figura 55

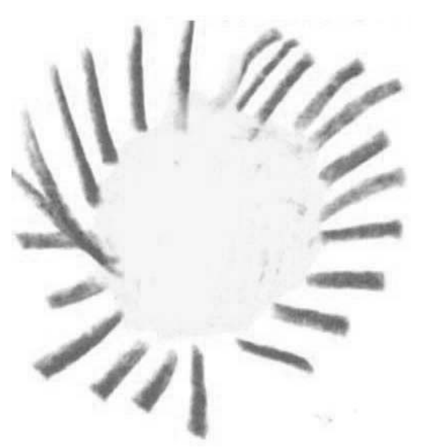


Figura 56

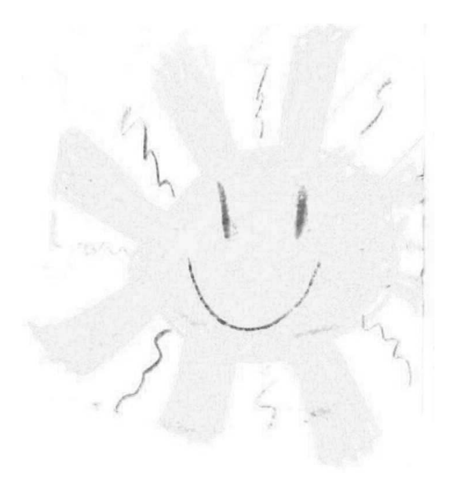


Figura 57



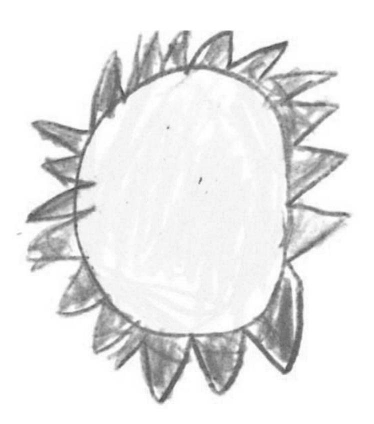


Figura 58

En la descripción anterior nos damos cuenta de que estas imágenes logradas con el juego de sus trazos y que ocupaban apenas una esquina pequeña en la hoja de papel, encierran inclusive pequeñas metáforas que, de acuerdo con nuestra interpretación, pudieran significar lo siguiente: La figura 55 muestra en la fuerza del trazado el vigor del sol, los rayos achatados y la carita sonriente de la figura 57, ejemplifica a un sol más amable, es decir, menos caliente y más cálido. Los ángulos con los que fueron dibujados los rayos de la figura 58, "pican" como "pica" el sol. Si bien, estas metáforas son más intuitivas que conscientes, surgen de la búsqueda de la representación más adecuada del símbolo para transmitir un significado específico. Tras este análisis, nos es fácil reconocer las intenciones expresivas del trazo y el color en la figura 59.



Figura 59. Texto de Guillermo, 7 años y 1º de primaria.



Este es el dibujo de un gran dinosaurio realizado por Guillermo, de 7 años, el cual no corresponde a ninguno conocido, sino que representa la idea que este niño tiene de dinosaurio. Comúnmente, las niñas y los niños delinean los dibujos con lápiz, pero Guillermo lo hizo con el mismo color verde, de manera que casi no se nota la línea que contiene a la figura. La forma parece lograda sólo con el color verde. El uso del color negro también es acertado, puesto que es efectivo para resaltar el ojo, la cresta dorsal y los dientes. Estos tres elementos, como son símbolo de agresividad, imprimen ferocidad al dinosaurio, sobre todo la cresta dorsal, que es un equivalente al pelo crispado de algunos animales cuando se ponen a la defensiva o pretenden atacar. La simple línea en zigzag con la que fueron trazados los dientes indica que son afilados y que pertenecen a un dinosaurio carnívoro.

En el dibujo de Fabián, de 7 años y 1º grado de primaria, vemos una ejecución muy elemental en los trazos, pero se reconoce ya un esfuerzo por buscar la representación acertada, es decir, que establece una relación funcional entre los elementos formales de la composición y sus significados (figura 60). Al parecer, primero intentó dibujar un barco pirata, ya que se aprecia un borroneo que dejó rastros de una bandera y otros trazos que indican velas y mástiles. Sin embargo, Fabián finalmente decidió usar lo que quedó de ese barco para colocar tres personajes, probablemente piratas, en actitud de saltar —o abordar— a un barco más pequeño cuya bandera, coloreada en verde blanco y rojo, pudiera ser la de México. El uso general del color es estereotipado: amarillo el sol con rayos rojos y café el barco. Pero las tonalidades con las que se representa el mar, llaman la atención. Fabián usa al menos tres tonos de azul, lo que advierte una experiencia directa y sensible. Seguramente ha tenido oportunidad de apreciar personalmente las tonalidades del mar, percepción que debió causar un impacto suficiente en él como para constituir una experiencia que conservó y que ahora evoca. Esto confirma nuestra idea de que niñas y niños, en el juego de simbolizar, tienen aciertos estéticamente valiosos. Fabián, además, utiliza dos trazados diferentes para figurar el mar: uno horizontal que al decrecer marca la profundidad del océano —en el que se aprecian mantarrayas— y otro sinuoso en la superficie para indicar las olas.









Figura 60. Texto de Fabián, 7 años y 1º de primaria.

Apreciemos ahora los dibujos de Emma, una pequeña de 4 años 8 meses de edad (figuras 61-66). Estos dibujos fueron hechos en un momento fortuito, mientras esperábamos la terminación de un evento. Se le ofreció una libretita y una pluma, para que no se aburriera, la cual tomó con gusto empezando a dibujar con gran seguridad. Desde la primer observación notamos que Emma puede representar muchas de las cosas que conoce, por su actitud, se diría que prácticamente todo. La misma niña preguntaba ¿qué quieres que dibuje ahora? Sus esquemas fueron trazados sin ningún titubeo. La mayoría de las figuras fueron sombreadas: la araña, la mariposa, la flor y el cuadro (que cubrió una lagartija). Para el diseño de la flor, Emma inició dibujando un círculo, el cual rellenó. En seguida empezó a dibujar los pétalos uno a uno, rellenándolos con líneas verticales y girando la libreta cada vez. De esta forma logró la textura que observamos. Finalmente dibujó lo que nosotros diríamos que es un tallo, aunque ella aclaró que era una flor dentro de un florero. El dibujo del arcoíris ya da cuenta de que Emma utiliza esquemas convencionales para sus representaciones. Finalmente, la figura 66 fue una petición nuestra: una casa, un árbol y una persona completa. Parece ser que en verdad, Emma, quien aún no cumple los 5 años, puede dibujar todo lo que está dentro de su experiencia e imprimirle, además, carácter a sus trazos.







Figura 61. Araña

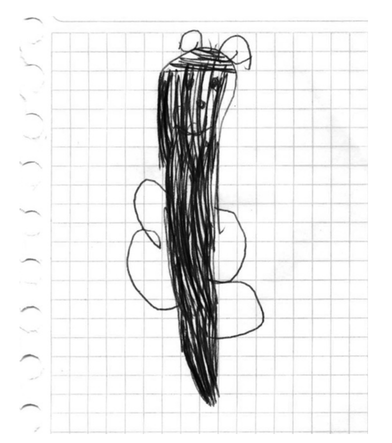






Figura 62. Mariposa

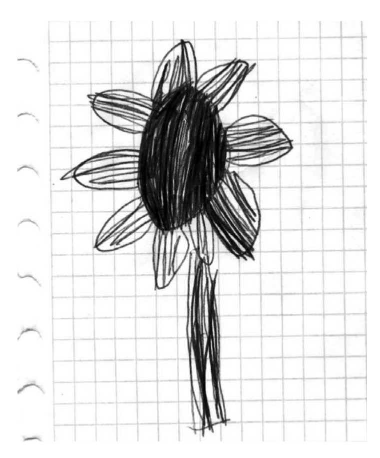


Figura 63. Flor



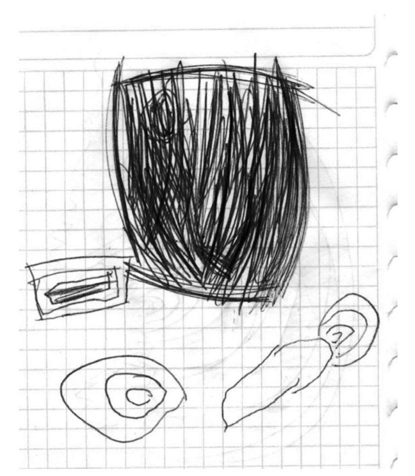


Figura 64. Cuchara y plato con diseño de arcoíris.

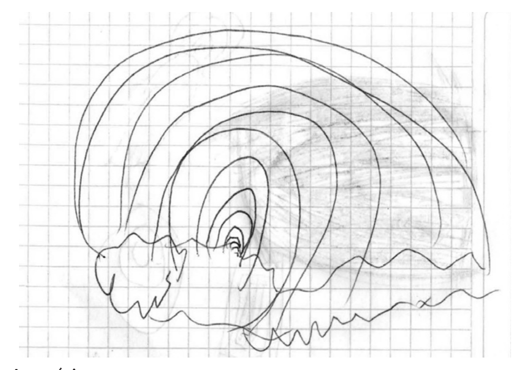


Figura 65. Arcoíris.





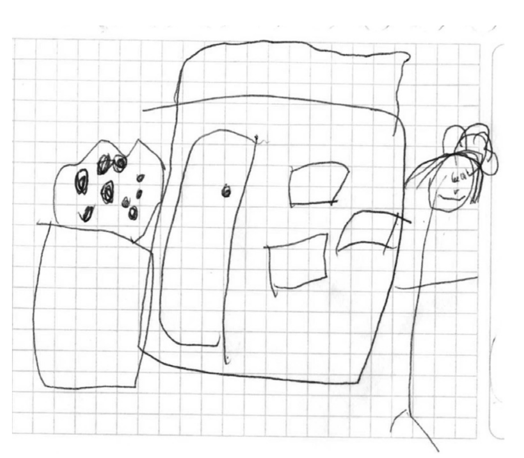


Figura 66. Casa, árbol, persona.



La representación simbólica en el texto infantil

Hemos visto que la formación del símbolo en el texto infantil depende de factores que deben ser considerados en el momento de su interpretación. Tras el análisis anterior estamos en posición de resumir las variables que influyen en la elaboración del elemento significante del símbolo, es decir de su representación. Hacer esta reflexión en este momento es necesaria, ya que en el siguiente apartado haremos un ejercicio de interpretación de la expresión simbólica de algunos de los cuentos-dibujo del taller.

En primera instancia partimos de la idea de que lo que narran la niña y el niño es producto de una experiencia, la cual, de acuerdo con lo recogido hasta hoy, pudo haber sido indirecta (mediada, transmitida por diversos medios), directa (vivencia personal) o sensible (vivencia personal de gran calidad, cercana a la experiencia estética). La calidad de la experiencia narrada puede ser valorada en el despliegue formal de la composición, independientemente de la madurez del infante. Dolto afirma que el dibujo es "síntesis viviente de las experiencias emocionales ligadas al sujeto, ligadas a la historia del sujeto y articuladas al lenguaje propio de la vivencia relacional y sensorial del niño".[401] Para Piaget[402] la experiencia aporta el significado al símbolo, donde se puede ser consciente de su procedencia aunque, en realidad, el símbolo siempre mantendrá una raíz inconsciente.

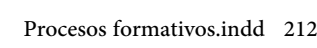


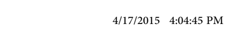
En cuanto al componente significante del símbolo, es decir, su representación, se deben considerar aquellas características que son definidas por el propio crecimiento. Aquí nos referimos a los cambios perceptivos, motores, emotivos y cognitivos que son responsables de las estructuras profundas de la representación en la niña y el niño.[403] Los trabajos de Kellogg, Lowenfeld, Koppitz y Ferreiro, ya citados, nos orientan sobre lo que se puede esperar en los gráficos del texto infantil de acuerdo con la edad o madurez. Sin embargo, las fases de desarrollo que marcan estos autores no pueden tomarse como receta para encasillarlos. Al respecto,

[401] Françoise Dolto y Juan David Nasio, *El niño del espejo. El trabajo psicoanalítico*, Barcelona, Gedisa, 2006, págs. 39 y 40.

[402] Jean Piaget, *La formación del símbolo en el niño*, Ciudad de México, FCE, 2006.

[403] Luisa María Martínez, *Arte y símbolo en la infancia,* Barcelona, Octaedro, 2004.







ya hemos comparado la diferencias en los niveles de representación que se observan en la misma edad (por ejemplo véase figuras 50-54).

Durante las sesiones del taller nos encontramos que algunas niñas y niños corrigieron y mejoraron su trabajo, visual o narrativo, de un momento a otro, al observar y copiar el dibujo de sus compañeros. Esta observación concuerda con la teoría de la zona del desarrollo próximo de Vygotski,[404] que explica que ellos aprenden no sólo de sus maestros, sino de toda persona próxima a él más diestra, lo que incluye a compañeros de la misma edad. Como evidencia de ello presentamos el caso de Dana y Ale (figuras 67, 68, 69 y 70).

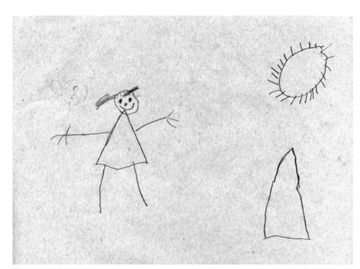


Figura 67. Primer dibujo de Ale.

La figura 67 muestra el primer dibujo de Ale, donde tanto la figura humana como la casa tienen una ejecución muy pobre. Es probable que el dibujo haya sido abandonado, ya que al reverso de la hoja encontramos un segundo intento (figura 68). La figura 69 muestra el dibujo de Dana, que curiosamente se parece mucho al de Ale.

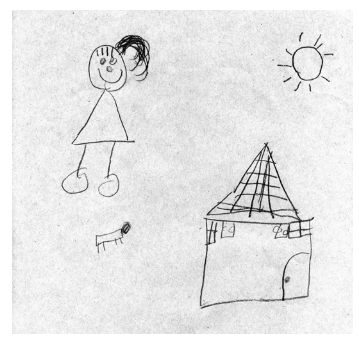


Figura 68. Segundo intento de Ale.

[404] Lev Vigotsky, "El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño", en *Cuadernos de Pedagogía, 85*, 1982.





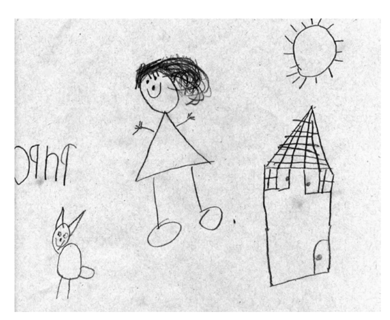


Figura 69. Dibujo de Dana.

Una fotografía (figura 70) evidencia el momento en que Ale observa atenta el trabajo de su compañera, el cual copió logrando un dibujo mejor acabado.

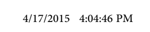




Figura 70. Se observa claramente que Ale mira y copia el dibujo de Dana.

Como el caso de Ale y Dana tenemos muchos ejemplos. La siguiente composición (figura 71) muestra el interés que manifestaron estos niños por el trabajo de sus compañeros, lo que produjo dibujos, personajes y cuentos similares. Esta acción se convierte en un obstáculo en el desarrollo de la expresión de la niña y el niño cuando se queda en la simple copia y no logran elaborar su propia imagen. Lo anterior en el sentido de que el proceso del dibujo infantil integra los significados y la participación de ellos con su ambiente. Cuando no hay esfuerzo por construir sus propias formas y se contenta con tomar las figuras de sus compañeros sin que medie ninguna elaboración, estamos ante un evento de "economía mental" con tendencias claras al estereotipo.[405]

[405] Viktor Lowenfeld y W. Lambert Britain, *Desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires, Kapelusz, 1992.





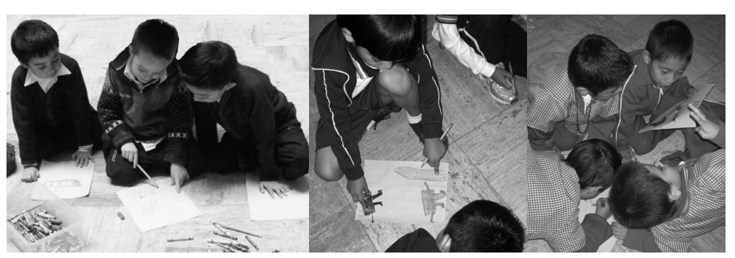


Figura 71. Los niños del taller se interesaron por los dibujos de sus compañeros.



Figura 72. Estos cuentos-dibujo muestran que las niñas compartieron la invención del personaje para iniciar su trabajo y acto seguido, desarrollaron su propia idea.

En los cuentos-dibujo hay ejemplos de personajes que se repiten. Todo indica que debieron ser, inicialmente, invención de una niña o un niño, pero que fueron adoptados por sus compañeros cercanos. Como resultado de este hecho, pareciera que los personajes saltan de una hoja a otra, para participar de diversas aventuras, ya que los textos muestran gran variedad en sus narraciones (figuras 72 y 73).





Figura 73. Nuevamente observamos un mismo personaje en los cuentos-dibujo de dos niños distintos. Lo interesante es que podemos apreciar que Marcos se expresa mejor visualmente, en cambio, Sergio Andrés se siente más cómodo con las palabras.

Hemos observado que, en la búsqueda por adecuar la representación a su propia experiencia, se juega con los trazos, los colores y los significados que imprimen a la forma, así como con las relaciones que se crean entre los símbolos dependiendo del lugar que ocupan en la composición. Este juego es el corazón del proceso creativo de la representación y lo que hace que el proceso se privilegie sobre el producto en la expresión infantil.



Otra variable que interviene en la representación de la niña y del niño es la cultural, la cual determina que su narrativa dependa del contexto social que le rodea.[406] Esto quiere decir que tanto en los trazados como en sus relatos, encontraremos insertados elementos de su cultura: personajes de la televisión y del cine, de sus libros de ilustraciones o de los decorados de sus cuadernos. Lo importante en una interpretación es saber reconocerlos y valorar la forma en que opera dentro del texto infantil. Por ejemplo, en los cuentos-dibujo del taller es común observar a ciertos personajes extraídos de portadas de cuadernos o bisutería que utilizan las niñas conocidos como "fulanitos" (figura 74). Muchas niñas adoptaron estos sencillos esquemas como su forma de representar figuras humanas. Nuestro trabajo es valorar si ellas los utilizan como medio para establecer sus propias relaciones simbólicas (por ejemplo que asuman roles definidos por las niñas), o su uso se limita al estereotipo (que sean roles ya dados, estáticos, que sirvan sólo de decoración, o como expresión de una penetración cultural dictada por el mercado), lo que iría en perjuicio de su expresión.





Figura 74. Figura de una niña de 5º de primaria que toma como esquema a un personaje de moda.

Caminos para la interpretación del símbolo

La acción de simbolizar es un acto de comunicación en el que se transmiten conceptos accesibles a todos —universales—,[407] mediante una imagen constituida con elementos

[406] Martínez, *op. cit.*
[407] Alfred Lorenzer, *Crítica del concepto psicoanalítico de símbolo*, Buenos Aires, Amorrortu, 1976.





subjetivos.[408] Así, el símbolo guarda en su contenido un aspecto lógico y uno sensible que constituyen otra dualidad. De acuerdo con lo anterior, como expresión universal, el símbolo consiente la interpretación a la vez que, como construcción subjetiva, cierra el paso para permitir sólo al productor develar su significado más profundo. En los siguientes párrafos trataremos de adentrarnos en los caminos que nos acercan a la interpretación de las construcciones simbólicas infantiles atendiendo, sobre todo, al esfuerzo del niño y la niña por lograr la representación más acertada de sus imágenes.

Antes de que el fenómeno de elaboración simbólica llamara la atención de la psicología evolutiva y de otras disciplinas como la semiótica, el psicoanálisis ya había recorrido un gran trecho en su desarrollo teórico del símbolo. De hecho, este término tiene su origen en el concepto de síntoma médico, aplicado en el caso de algunas neurosis que se muestran en forma de simbolizaciones.[409] Esta capacidad de simbolización del ser humano se percibe naturalmente en los símbolos oníricos que aparecen durante el sueño.[410] Aunque nuestro ejercicio de interpretación del símbolo no pretende adoptar un enfoque totalmente psicoanalítico, es necesario hacer referencia a la teoría de la interpretación de los sueños de Freud, puesto que encontramos que es posible basarse en sus principios para interpretar los dibujos infantiles. Marisa Rodulfo, psicoanalista argentina, utiliza esta técnica considerando que los sueños son predominantemente visuales, como los productos infantiles. Esta autora recomienda, además, ir haciendo una lectura de cada elemento por separado y no de forma global[411] —recordemos que la niña y el niño van construyendo su imagen de forma abierta, sin prever el siguiente paso—.[412] De acuerdo con lo anterior, Dolto[413] equipara el dibujo con el sueño en el sentido de que, en su función mediadora, da existencia a la imagen inconsciente del cuerpo.




[408] Iuri Lotman, *La semiósfera*, vols. 1 y 2, Madrid, Frónesis Cátedra Universidad de Valencia, 1996.
[409] Lorenzer, *op. cit.*
[410] Sigmund Freud, *La interpretación de los sueños*, vol. 2, España, Alianza, 2009.
[411] Marisa Rodulfo, *El niño del dibujo*, Buenos Aires, Paidós, 2006.
[412] Anton Ehrenzweig, *La matriz indiferenciada de la imaginación artística,* Nueva York, International Universities Press, 1964.
[413] Françoise Dolto y Juan David Nasio, *El niño del espejo. El trabajo psicoanalítico,* Barcelona, Gedisa, 2006.





Al revisar el trabajo de Freud[414] llegamos a comprender que, para descifrar los símbolos oníricos, esencialmente inconscientes, son necesarias las asociaciones del paciente. Este hecho es evidentemente una limitación para nuestro estudio ya que no contamos con entrevistas realizadas a los niños participantes, ni durante ni después de los talleres. Sin embargo, podemos salvar este hecho ya que la formación del símbolo onírico obedece a ciertos mecanismos psíquicos como la *condensación* o *síntesis*, el *desplazamiento* o *transmutación de los valores psíquicos* y la *predominancia visual*. Este conocimiento, sin duda, nos será de gran ayuda en nuestra interpretación.[415]

La *condensación* o *síntesis* refiere que el contenido manifiesto del sueño se percibe como breve en relación a la magnitud del estímulo que lo provoca, donde, por estímulo debemos entender su significado oculto, latente. Este mecanismo es también explicación de las *composiciones oníricas*: las *personas colectivas* o *mixtas*, así como los *productos híbridos* y las *formaciones mixtas*. Para la interpretación de semejantes composiciones, por todos experimentadas es necesario encontrar el elemento común, es decir, el lazo que las funde que generalmente resulta ser afectivo.[416] El símbolo, en general, es una imagen que condensa textos extensos, lo que para Lotman constituye su *potencial de sentido*. Esto le permite al símbolo establecer vínculos inesperados con elementos internos y externos a su contextos semiótico, sin agotar su reserva de sentido.[417]



El mecanismo de *desplazamiento* actúa dirigiendo el centro de atención hacia la periferia. Así, es común que en el sueño aparezcan acontecimientos o personas con mínima o nula importancia afectiva pero que son percibidas con alguna relación con la situación focal o que simplemente estuvieron presentes en el evento que evoca el sueño.[418]

En cuanto a la *predominancia visual* ya mencionamos que se refiere a la preferencia del símbolo onírico por presentarse en imágenes visuales. Siguiendo esta característica, el análisis debe atender los detalles pictográficos de la

[414] Freud, *op. cit.*

[415] Lorenzer, *op. cit.*

[416] Freud, *op. cit.*, y Juan A. Portuondo, *La figura humana. Test proyectivo de Karen Machover*. España, Colofón, 2005.

[417] Iuri Lotman, *La semiósfera*, vols. 1 y 2, Madrid, Frónesis Cátedra Universidad de Valencia, 1996.

[418] Freud, *op. cit.*



representación del símbolo lúdico: trazos, colores, tamaño, posición, correcciones, etc. Las figuras que dibujan la niña y el niño atienden a una imagen cuyo significado se precisa en todos estos elementos que ya enumeramos.

Otras características del símbolo, cuyo conocimiento nos apoyarán en su interpretación, son su *universalidad* y su *constancia*. La primera de ellas permite interpretarlo con base en su detección y documentación previa que dieron como resultado aproximaciones estadísticas. Como ejemplo tenemos el test proyectivo de Karen Machover en donde encontramos interpretaciones de ciertos aspectos simbólicos relacionados con el dibujo de la figura humana, o el H.T.P. —casa, árbol, persona— de John Buck. También Freud[419] da cuenta de esta universalidad simbólica ofreciendo ejemplos de imágenes que pueden aparecer en el sueños de cualquier persona y con significados similares. Al respecto, no debemos olvidar que en la expresión creativa de la niña y el niño, el símbolo creado se inserta en un sistema con el que establecen nexos renovando su significado,[420] y no es posible hacer una lectura literal apoyada en signficados adjudicados previamente.

La *constancia* del símbolo alude a la tendencia a recurrir a ciertas imágenes o a determinados significados por el mismo sujeto. Recordemos que, según Martínez,[421] en la niñez el desarrollo de sus dibujos obedece a principios como el de estabilidad en el que una de sus leyes, la recursividad, implica la repetición de las formas gráficas aunque con una aplicación flexible a distintos contenidos.

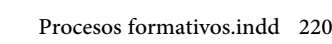
Sabemos también que el símbolo surge como sustitución del objeto, es una representación mental, una abstracción que permite la manipulación en su ausencia. Pero el símbolo no es arbitrario sino que guarda una relación de *semejanza* (que puede ser de forma y/o significado) con el objeto original. Así, la semejanza permite que en la representación puedan ser encontrados indicios del objeto ausente. También sabemos que las modificaciones que se dan a las formas, se deben a la carga emotiva que deposita el sujeto en el símbolo.

A continuación iniciaremos con un ejercicio de interpretación durante el cual podremos encontrar la oportunidad de

[419] Ibíd.

[420] Lotman, *op. cit.*

[421] Luisa María Martínez, *Arte y símbolo en la infancia,* Barcelona, Octaedro, 2004.







ampliar el tema de la interpretación simbólica. Sólo mencionaremos por último que, de acuerdo con Lorenzer,[422] las principales fuentes de figuración simbólica son aquellas representaciones originarias de nuestra vida: el cuerpo, la familia, el nacimiento, el amor y la muerte. A lo anterior, agrega Piaget[423] que también el nacimiento de bebés es un tema recurrente en la producción del símbolo lúdico infantil. Debido a que nos apoyaremos en la teoría de la interpretación de los sueños para leer los textos infantiles, es necesario considerar que en el proceso de formación de símbolos oníricos intervienen el registro de las impresiones diurnas o subliminales que estimulan el surgimiento de material inconsciente, los cuales se fusionan —fuera de la conciencia— con elementos de la memoria para que finalmente surja el esbozo consciente del sueño. Las fuentes de estimulación en el caso del símbolo onírico son: el mundo exterior, los procesos corporales, las impresiones recientes, los recuerdos y la reserva inconsciente.[424]



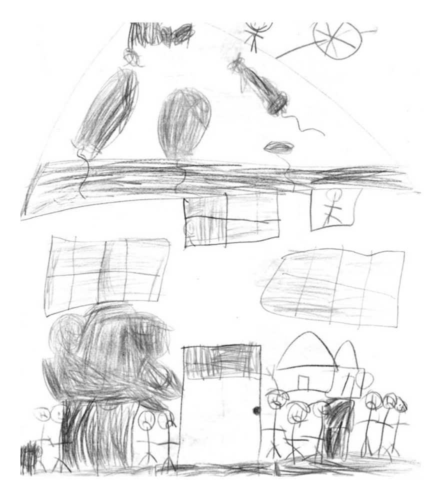


Figura 75. Texto de Arantza de 6 años y 1º de primaria.

En el dibujo de Arantza (figura 75), lo primero que llama la atención es el tamaño de la casa. La casa, así como el árbol y la figura humana, son las primeras figuras reconocibles en los dibujos infantiles y son elementos recurrentes a lo largo

[422] Lorenzer, *op. cit.*
[423] Jean Piaget, *La formación del símbolo en el niño*, Ciudad de México, FCE, 2006.
[424] Freud, *op. cit.*





de los primeros años de la niña y el niño. La casa que dibujó Arantza ocupa prácticamente todo el espacio de la hoja de papel, de manera que los otros elementos dibujados parecen estar dentro de ella. La casa es, por lo tanto, el objeto que lo contiene todo. De hecho, el dibujo muestra un árbol, otras casas y unas personas que se suponen están ubicados en el exterior, en un jardín frontal. Esta disposición de las figuras es atípica y por lo tanto significativa. Las niñas y los niños pequeños no dibujan objetos superpuestos, sino que opera en sus relaciones la autonomía de las áreas.[425] El efecto visual de lo anterior es una confusión entre el interior y el exterior de la casa, lo que nos lleva a interpretar un desconcierto entre lo interno y lo externo del propio sujeto. La multivalencia simbólica permite que una misma imagen condense diversos significados, así la casa representa el cuerpo de la niña y el niño y sus vínculos familiares y, como protectora y contenedora se transforma en un símbolo femenino al representar el interior de la madre.[426] La casa de Arantza representa a una madre que cubre y protege tanto al niño como a todas las figuras objetales, entre las que observamos un árbol. El árbol también es considerado como un autorretrato que proyecta el concepto que se tiene de sí mismo, en este caso, el tronco grueso nos refleja seguridad en sí mismo.[427] El árbol también es un símbolo fálico que evoca al padre. En el dibujo hay otras casitas que parecen estar dentro de la casa. Una observación detenida da cuenta de que esas casitas están sobre un tronco, de manera que se trata de una casita del árbol. La niña puede estar representando una casita de árbol real. Pero en una interpretación psicoanalítica, esta es una imagen que funde al padre y a la madre en una sola que podemos considerar una *formación mixta*.[428]

En otro aspecto del dibujo aparecen nuevas inconsistencias en la representación. En los rostros de los personajes se observan una sonrisa superpuesta a una boca triste, o viceversa. La explicación a esta particularidad podría ser que,

[425] Viktor Lowenfeld, *Desarrollo de la capacidad creadora,* Buenos Aires, Kapelusz, 1961 y Martínez, *op. cit.*
[426] Sergi Banús Llort, "El dibujo infantil" [En línea]. *Psicodiagnosis.es*. 2011. Dirección URL: http://psicodiagnosis.es/areaespecializada/instrumentosdeevaluacion/eldibujoinfantilysusignificadopsicologico/index.php#04f9119afd126d40f.
[427] Ibíd.
[428] Freud, *op. cit.*





dado que este dibujo es la portada de un cuento completo (figura 76), a los personajes les está sucediendo algo. Es probable que el cambio de sonrisa a tristeza es la narración de un cambio de estado de ánimo debido a un acontecimiento. En otras ocasiones, hemos visto que los niños utilizan ciertos recursos para indicar la secuencia de los sucesos, como borrar, tachar, repetir las figuras o superponerlas.[429] Evidentemente, Arantza está utilizando la *superposición*.



Figura 76. Secuencia completa del texto de Arantza.

En la secuencia completa del cuento de Arantza, podemos observar que la primera escena es la que contiene mayor concentración simbólica. Narra el inicio del conflicto de la trama. Al parecer hay una fiesta —indicada por los globos

[429] Ana Fabiola Medina, *El juego de los trazos*, Ciudad de México, Trillas, 2010.

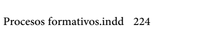




flotantes, que parece que se escapan, y varias personas reunidas. Hay un personaje que observa desde el techo de la casa, que es el que al final salva la situación. La otra figura del techo pudiera ser una antena y sirve para reforzar la representación de la azotea. Este personaje es un hada que, en la segunda escena, vuela sobre la familia. Observamos el esfuerzo realizado por la niña para que quedara clara en su representación la idea de que el hada vuela a gran altura. No es suficiente para ella dibujarla horizontalmente en la parte superior de la hoja, sino que colorea de azul el cielo que la rodea: el hada está en el cielo. Además dibuja una pequeña mariposa en medio de la hoja como para establecer la comparación de lo que es volar bajo y volar alto. La imposibilidad de preguntar directamente a Arantza sobre los sucesos del cuento, deja dudas en nuestra interpretación sobre el final, dado que los trazos simples con los que están dibujadas las figuras no son del todo claros. Pareciera que el hada llega montando una mascota (¿perrito?), pero ya hay otra mascota en el cuento que pertenece a otro niño (¿hermano?) representada con manchas. Por lo regular, las figuras más acabadas indican mayor valor emocional: por tanto, esta mascota es un objeto deseado. El hada regala (o quizá "regresa") al niño la mascota. En la última escena se representa a la familia reunida y contenta en el interior de la casa, esta última tan sólo está indicada por un grueso techo que protege del afuera. Para sugerir el cielo sólo ha bastado el color azul. Esta utilización del color nos da cuenta de como niñas y niños se aprovechan acertadamente del uso estereotipado de algunos colores para economizar en sus representaciones.



El niño festejado es el foco de atención, su figura porta un gorrito y es colocada en medio de todos. Aquí, la niña dibujante se asegura nuevamente de que su representación sea clara y señala el centro con un círculo sobre el piso, que puede pensarse como un tapete. Dibuja junto a la figura principal la mascota entregada por el hada, el gorrito identifica ambas figuras. Pero, evidentemente —y para nuestra sorpresa—, el festejado no está contento, su rostro triste contrasta con la alegría de los demás. Probablemente —y esta interpretación ya parte de la experiencia con el comportamiento de algunas niñas y niños— deseaba al otro perrito.







A través del símbolo niñas y niños expresan sus deseos, frustraciones y vacíos. Lorenzer[430] considera que sólo lo reprimido requiere de figuración simbólica.

La historia de horror de Carlos

Hagamos ahora otro ejercicio de interpretación sobre el dibujo de Carlos, de 7 años de edad (figura 77). Se trata de un ejemplo de narración cuyas secuencias aparecen en un mismo plano dibujando un mapa que puede recorrerse con la mirada. La trama de Carlos se ha ido construyendo en el momento en que las imágenes van apareciendo, como en los sueños. La ventaja es que en cualquier instante es posible, para nosotros y para el propio niño, regresar con la mirada al suceso anterior en un acto de reflexión.

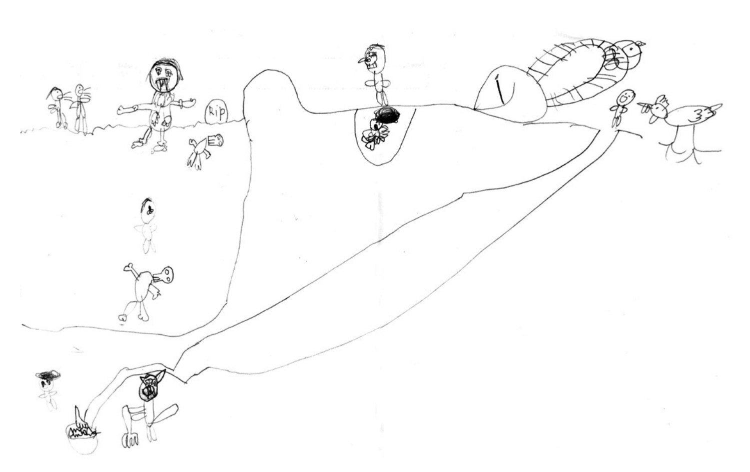


Figura 77. Dibujo de Carlos.

Recordemos que, aunque tanto la imagen como el símbolo son expresiones conscientes, existe en ellos una raíz inconsciente.[431] Describamos el dibujo de Carlos realizado a lápiz con líneas que definen bien sus figuras. Se trata de un cuento de terror desarrollado sobre el papel, básicamente de izquierda a derecha, como se hace al escribir. En la parte superior izquierda, el niño dibuja a un personaje

[430] Alfred Lorenzer, *Crítica del concepto psicoanalítico de símbolo*, Buenos Aires, Amorrortu, 1976.
[431] Lorenzer, *op. cit.*





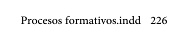


con colmillos, quizá un vampiro, con huesos por extremidades y vestido con andrajos. Este personaje se acerca a dos figuras humanas más pequeñas, probablemente niños, que gritan asustados. Para representar el grito de los niños, Carlos dibujó bocas redondas y trazó pequeñas líneas saliendo de ellas. Un recurso que seguramente aprendió de las caricaturas de televisión o de los cómics. También ha sido capaz de mostrar el susto de los niños en el gesto de los brazos echados hacia atrás. La escena se desarrolla en un cementerio, señalado con una lápida con la inscripción "RIP", el suelo parece ser de tierra por la línea rugosa con la que está representado. En el interior hay osamentas enterradas.

Dibujado hacia la derecha, hay otro personaje con rostro de perro, a sus pies está un círculo oscurecido que podemos reconocer como un pozo. El pozo es la única forma sombreada en todo el dibujo, Carlos debía asegurarse de representar la profundidad y oscuridad de este símbolo arquetípico. Hay otra línea que indica una cavidad en la que se encuentra una figura humana que parece estar enterrada. No se alcanza a descifrar si el perro hace el pozo para enterrar o para rescatar a la víctima, lo que es probable es que los huesos enterrados propiciaron, por asociación, que surgiera la figura del perro excavador en la historia. De la misma forma en que, como lo señala Freud,[432] en los sueños un elemento propicia la aparición de objetos relacionados con él, en el dibujo de Carlos la tierra y sus entrañas sirve de lazo común para las figuras que componen la imagen.

Mirar hacia abajo en el dibujo nos conduce a las profundidades de la tierra, donde suceden también las cosas más oscuras. Aquí hay un tercer personaje en el que encontramos tanto rasgos del primero —los colmillos—, como rasgos del segundo —el hocico—. Es un personaje que condensa a los dos anteriores y que tiene, además, orejas puntiagudas, cola y sostiene un gran tenedor. Hay también una gran olla, al parecer, este personaje cocina a sus víctimas. En esa misma escena hay otra pequeña figura humana en el que Carlos destacó las órbitas de los ojos, como si estuvieran ojerosos o hundidos. Es una forma de representar a un sujeto muerto. El dibujo de Carlos simboliza el temor más profundo del ser humano como lo es el temor a la muerte. También encontramos rastros del temor infantil a ser comido.

[432] Freud, *op. cit.*







El dibujo infantil es un juego simbólico productor de una experiencia en la que la niña y el niño que dibuja, tiene el control consciente de los acontecimientos. De esta manera, los miedos más inconscientes toman forma y son superados. La tremenda escena, en la que el niño enfrenta el temible destino de ser comido, tiene una evolución afortunada. Carlos ha dibujado un largo túnel que permite al niño escapar al exterior, donde una gallina —que quizás esperaba la salida de un gusano— lo mira sorprendida. Carlos ha representado en este gesto un nacimiento. Tras la experiencia que afirma su capacidad de superar conflictos, el niño ha surgido renovado.

Finalmente, en este dibujo hay un elemento más que invita a dar un nuevo vistazo al dibujo en general. En la salida del pozo hay el esbozo de una "montaña rusa" lo que hace pensar que la escena retrata un parque de diversiones. Entonces, el niño no escapó de una situación terrible sino que salió de una "casa del terror", lo que hace que toda la vivencia parezca una broma.




Fliper y el tiburón

El cuento-dibujo de Pablo (figura 78), de 8 años de edad y 2º de primaria, tiene también cuatro escenas, dispuestas una por hoja. Esta narración es contada tanto en el lenguaje visual como en el escrito.

Hoja 1. Había una vez un delfín que se llamaba Fliper y le gustaba brincar. Un día saltó tan alto que se fue a un acuario de tiburones.
Hoja 2. Y se fue Fliper, se fue con el tiburón.
Hoja 3. Y luego Fliper lo mató de las agallas con demasiada agua.
Hoja 4. Fin.





Figura 78. Texto de Pablo.

A primera vista parece que los dibujos ilustran el cuento escrito de Pablo, sin embargo, podemos ver que, además de reflejar en forma visual lo dicho en palabras, aportan más información sobre la historia. El niño utiliza sus conocimientos sobre los delfines y los tiburones para diferenciarlos gráficamente. Marca también estas diferencias usando dos azules —celeste y marino—, tanto para colorear los cuerpos como el ambiente donde viven. Probablemente, la alternancia del color en el agua fue necesaria para que los personajes no se confundieran con su fondo. Los espacios, además, están divididos por una línea café que indica una franja de tierra, cuya representación se refuerza con el dibujo de dos árboles (símbolos fálicos) y que divide perfectamente dos espacios simbólicos: el interior y el exterior; el espacio seguro y el inseguro; lo conocido y lo desconocido; lo permitido y la prohibición.

El agua es otro símbolo considerado como arquetípico o general, es decir, aquellos que son comunes en la niñez, en



el sueño y en el pensamiento adulto, presente en mitos y otros materiales simbólicos.[433] Saltar del agua puede significar un nacimiento. En este caso, al saltar Fliper atraviesa un límite —impuesto generalmente por el afuera—, representado por la barrera de tierra con árboles, para llegar a un lugar peligroso. Seguramente, de este lugar peligroso era de lo que lo protegía la barrera. Debemos también detenernos en las palabras: a Fliper le gusta brincar, pero necesitó de un gran impulso para brincar tan alto como para poder saltar la barrera e irse a otro acuario. Nótese también que el niño habla de "acuario" que es el lugar donde probablemente ha tenido oportunidad de visualizar a estos animales marinos y donde, además, se exhiben separados.

Por lo regular hay una identificación con el personaje central, que en este caso es Fliper, un delfín reconocido por su inteligencia. La fantasía permite al niño ser más fuerte, más sagaz, así resuelve la situación de peligro en su narración escrita: "Fliper lo mató al tiburón de las agallas con demasiada agua". Sin embargo, esta frase requiere del texto visual para aclarar el cómo sucede esto. Vemos que Pablo se vale de las diferencias de ambos seres, bien marcadas en sus representaciones, para lograr que Fliper venza al tiburón. Ignorando los afilados dientes, arroja un chorro de agua por su espiráculo hacia las agallas del tiburón, que es como finalmente lo mata. La metáfora parece mostrar que las diferencias se transforman en ventaja en la medida de que posees algo que el otro no tiene.

Hasta aquí nuestra interpretación, la cual realizamos básicamente sobre textos visuales, dado la naturalidad con que niñas y niños pequeños se apropian de los recursos gráficos para expresarse. Sin embargo, con esto se cumple nuestro objetivo de mostrar cómo es posible transportarnos a partir del contenido manifiesto de las imágenes a su contenido latente cuando las pensamos como símbolos que condensan sentidos. Indudablemente, los cuentos-dibujo de los niños llevan una fuerza en su relato que más que en las palabras, queda escrita en la intención de los trazos que figuran la representación. En todos los casos, pudimos comprobar que los textos hablan del momento en el que habitan la niña y el niño, como una autobiografía o la encarnación de su subjetividad.

[433] Jean Piaget, *La formación del símbolo en el niño*, Ciudad de México, FCE, 2006.







MECANISMOS SIMBÓLICOS DE PRODUCCIÓN DE IMÁGENES

Para crear sus imágenes la niña y el niño consideran no sólo la forma de estructurar y reestructurar los textos, sino también los contenidos de ellos. En su experimentación lúdica es capaz de manipular las estructuras de manera que adquieran no sólo una nueva sintaxis, sino también nuevos sentidos. Están construidas siguiendo un patrón de destramado y tramado de nuevas redes simbólicas, y se logran tras un proceso de alto grado de creatividad lúdica que involucra íntimamente la experiencia de la niña y el niño. Goodman[434] considera también que esta facultad de expresarse por medio de símbolos, eleva el valor de la expresión plástica.

A continuación analizaremos esos *mecanismos simbólicos de producción de imágenes* a los que recurrieron los participantes en nuestro taller. Ya revisamos con detenimiento la *representación* que bien puede estar considerada dentro de estos mecanismos simbólicos y que, además, es la base de los otros tres que consideramos aquí: la creación de mundos, la metáfora y la transgresión. Es importante enfatizar nuevamente que esta clasificación es artificial, con el propósito de facilitar su análisis ya que, entre estas tres figuras, hay una estrecha relación. En todas existe cierta referencia a las otras, por ejemplo: la metáfora como la transgresión crean mundos; y en la propia metáfora se da una transgresión.



Del juego de los trazos al juego con las estructuras

Primero, haremos una revisión teórica para fijar el cuento-dibujo de la niña y el niño, como un texto derivado de un lenguaje particular y no como un conjunto de signos prelingüísticos que darán paso a otra forma de expresión distinta. De acuerdo con Lotman[435] lenguaje es todo sistema organizado de signos que funciona como medio de comunicación, cuyas unidades semánticas forman un conjunto cerrado que obedecen a sus propias reglas de combinación. En relación a esto y a lo que hemos analizado hasta hoy, podemos considerar como un lenguaje particular a los dibujos de niñas y niños, porque se estructuran con base en símbolos que ellos mismos crean y organizan en la búsqueda de comu-

[434] Nelson Goodman, *Los lenguajes del arte*, Madrid, Paidós, 2010.
[435] Yuri Lotman, *Estructura del texto artístico*, Madrid, Istmo, 1982.





nicar sus ideas —Martínez[436] lo llama lenguaje iconográfico infantil—. Además, se inscriben dentro de los lenguajes simbólicos, puesto que revela tanto contenidos mentales, el sentido de las cosas y de los acontecimientos, como el flujo emocional que impregnan el ejercicio del conocimiento.

Siguiendo todavía a Lotman,[437] encontramos otra particularidad en la estructura del texto infantil que lo acerca al texto artístico, nos referimos a la unidad del significado y del significante tanto de sus elementos como de los nexos que lo conforman. En el texto artístico, ya sea pintura, escultura, literatura, música o danza, el contenido conceptual es expresado desde su propia estructura. En nuestro análisis, hemos visto que, en el momento en el que el niño descubre que es capaz de representar cosas con sus trazos, la forma resulta de la búsqueda del significado determinada en el gesto gráfico. Asimismo, las primeras letras o palabras, no diferenciadas del símbolo, encarnan conocimientos, pensamientos y sentimientos. En el texto infantil la forma corresponde al contenido.



Aún más, para la creación de sus textos, la niña y el niño son capaces de establecer relaciones significativas entre símbolos, lo que se observa, por ejemplo, en la posición de las figuras respecto a la hoja de papel y a los otros elementos, y en las diferencias entre ellas en cuanto a la forma, el detalle de los acabados, el tamaño, el color, las nominaciones o las cualidades descritas, etc. Esto es, por supuesto, cuando se estructura un cuento-dibujo —un relato— y no en el caso que dibuja símbolos aislados, ensayos sin intención de formar unidad. Como hemos visto, podemos encontrar verdaderas relaciones simbólicas entre formas muy primarias desde los cuatro años de edad. La explicación de Lotman[438] es que el signo se materializa por medio de la creación de un sistema relacional, el cual no sólo establece nexos con los otros signos del propio texto, sino que considera también a elementos extratextuales para construir sus significados. En el cuento-dibujo, sus componentes establecen lazos entre sí, así como también con sus referentes externos: mamá, papá, hermano, mascotas, etc., inclusive con otros textos: sueños, cuentos, cómics, películas, series de televisión, etcétera.

[436] Luisa María Martínez, *Arte y símbolo en la infancia,* Barcelona, Octaedro, 2004.
[437] Lotman, *op, cit.*
[438] Ibíd.





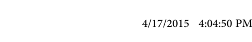
El texto artístico, apunta Lotman,[439] pertenece a un sistema de modelización secundaria de la lengua, ya que se sirve de la lengua natural[440] como material. Entre este tipo de lenguaje secundario de comunicación, Lotman incluye también al mito y la religión. Como vimos en nuestra revisión sobre la formación del símbolo en la niña y el niño, el símbolo gráfico surge después de adquirido su lenguaje natal, del cual se apoya. Así, consideramos que este estudio ha arrojado elementos para incluir al lenguaje pictográfico y simbólico de la niñez entre los sistemas modelizadores secundarios de la lengua —con mayor cercanía al mito—. Este señalamiento no intenta agregar valor a nuestro objeto de estudio sino afirmarlo en ese espacio, ya que tiende un puente que nos permite continuar con nuestro análisis y pasar del plano del símbolo al de la estructuración simbólica en el texto.



El lenguaje no sólo cumple con la función de comunicar, sino también con la de modelizar, esto es, modeliza una determinada estructura del mundo. La lengua natural modeliza una estructura general del mundo, además del punto de vista del observador o lector. Elige la forma de *decir* las cosas y, dependiendo de esto, el mensaje es *leído* de determinada manera por el sujeto. Pero el sujeto también intuye un código y puede elegir entre diversas formas de leer el mensaje. Se presenta una modelización doble: del objeto y del sujeto. Es importante subrayar en este concepto de *modelo del mundo* la noción de *autor*, que es quien decide sobre la forma de estructurar el lenguaje para comunicar.[441]

Establecidos todos estos puntos, nuestra siguiente tarea será analizar las estructuras de los textos infantiles y percibir a la niña y al niño como autor. Emprenderemos la búsqueda de indicadores de elección —intuitiva o consciente— de formas preestablecidas para comunicar. Pasaremos del juego con los trazos, al juego con las estructuras cuya finalidad es la de crear mundos.

[439] Ibíd.
[440] Por *lengua natural* se entienden los idiomas: español, inglés, ruso, etc., "compuestos de signos que se caracterizan por la existencia de un determinado contenido extralingüístico y elementos sintagmáticos cuyo contenido no sólo reproduce las relaciones extralingüísticas, sino que además posee en una medida considerable un carácter formal inmanente". Ibíd.
[441] Ibíd.





Los mundos que crean los niños

Un texto puede ser identificado por las siguientes características: que sea expresado en un sistema determinado de signos y capaz de entrar en un sistema de relaciones como un concepto bien delimitado, fácil de entender.[442] Así mismo, un texto se crea al transformar en narración aquello que se ha visto —o vivenciado—. Lo anterior es consecuencia del grado de organización que requiere el relato.[443] Ahora bien, esos modelos del mundo, mencionados líneas arriba, que estructuran los lenguajes secundarios no son sino textos. Dejemos a Lotman un momento para revisar en Nelson Goodman esas *Maneras de hacer mundos.*

Goodman[444] explica que existe una variedad de mundos a los que define como "todas las descripciones, las representaciones y las percepciones correctas[445] del mundo, así como las maneras-en-que-el-mundo-es, o simplemente, las versiones en las que nos aparece".[446] Estos mundos a los que se refiere Goodman son estructuras simbólicas porque requieren de palabras o de otros símbolos para existir. Para construir un mundo nuevo se necesita de la preexistencia de otros mundos, de manera que en realidad no se trata de un hacer mundos, sino de rehacerlos.



Ese rehacer mundos supone ciertos procesos de construcción, de los cuales Goodman ofrece algunos ejemplos que mencionamos a continuación puesto que nos serán de gran utilidad para nuestro propio análisis.

El *proceso de composición y descomposición* se refiere a separar y a conjuntar, lo que en ocasiones se hace al mismo tiempo. El todo se separa en partes o partes diferentes se reorganizan en un todo. Aquí se pueden incluir, como ejemplo, las transferencias metafóricas, ya que producen una doble reorganización de ámbitos. El segundo proceso que menciona Goodman es el de *ponderación*: se trata del énfasis que se pone a una de las entidades que conforman un mundo, de manera que pueden crearse mundos distintos a partir de los mismos elementos, acentuando simplemente uno de ellos.

[442] Yuri Lotman, *Cultura y explosión*, Barcelona, Gedisa, 1999.
[443] Ibíd.
[444] Nelson Goodman, *Maneras de hacer mundos,* Madrid, Visor, 1990.
[445] Nelson Goodman considera como versiones del mundo "correctas" a aquellas que responden a un sistema determinado: una ciencia, un artista, incluso una persona o circunstancia dada. Ibíd., pág. 20.
[446] Ibíd., pág. 21.





El ejemplo que se ofrece en este apartado es muy claro: los retratos realizados por diferentes pintores acentúan distintos aspectos, lo que los hace estructurar mundos diferentes. Este ejemplo llama la atención porque, en el caso de los retratos, sabemos que estos no describen, sino que construyen un mundo. Así, el ejemplificar, el mostrar o el expresar, que son funciones propias de los lenguajes simbólicos, también están consideradas por Goodman dentro de las maneras de estructuración de mundos.

El *proceso de ordenación* se refiere a las secuencias de ordenación o de derivación. Aquí, mundos con similares elementos y acentos pueden diferenciarse por sus procesos constructivos. El *proceso de supresión y complementación*: es aquél mediante el cual se eliminan ciertos elementos para integrar nuevos materiales aportando un nuevo sentido a la unidad.[447] La forma en que construimos nuestros recuerdos es un ejemplo claro: al traerlos a la memoria, omitimos —u olvidamos— aspectos de poco valor emotivo y, sin tener completa conciencia, incluimos eventos que pudieron no suceder o que realmente no eran relevantes. La memoria es una construcción desde un presente que está fuera de ella.

Finalmente, Goodman considera los *procesos de deformación*: que reconfiguran o deforman, los cuales pueden ser considerados como procesos de corrección o de distorsión. En las caricaturas, ejemplifica Goodman, se da una hiperacentuación que llega hasta la distorsión. También es el caso de las representaciones de Picasso que aluden a *Las Meninas* de Velázquez.[448]

Esta revisión de *Maneras de hacer mundos* nos ha permitido hacer conciencia de los mecanismos o procesos mediante los cuales transformamos los mundos conocidos a mundos propios. Es más, Goodman cita ejemplos en los que muchos de estos procesos suceden de manera inconsciente en nuestra mente: la descomposición y composición de un conjunto de cosas; la elección de un color por el acento en su tono; la ordenación de un evento como un recuerdo o el relato de un sueño; suprimir o completar la percepción de un movimiento; e incluso distorsionarlo; son sucesos tan cotidianos que podemos llegar a la conclusión de que los mundos que conocemos son en realidad construcciones nuestras. Hasta aquí Goodman.

[447] Ibíd.
[448] Ibíd.



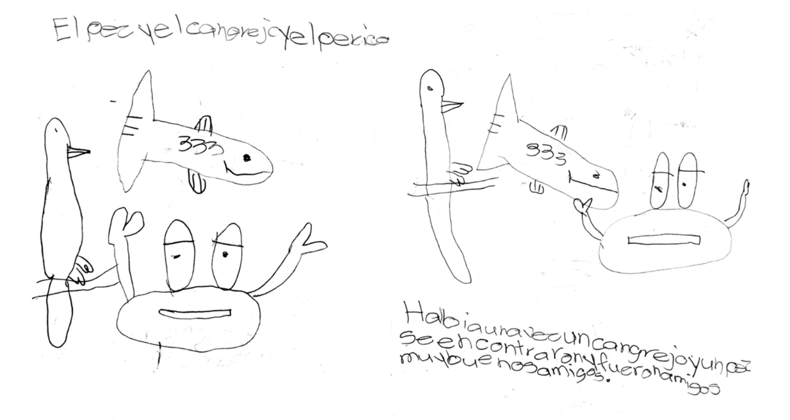




Ahora bien, si de acuerdo con lo anterior, los mundos son reestructuraciones de otros mundos, al llamar *mundos* a los textos de niñas y niños, suponemos que antes de construirlos se tiene la noción de la existencia de *otros* mundos. Efectivamente, Kellogs menciona que la niña y el niño organizan sus percepciones visuales en Gestalts significativas, es decir, en configuraciones que responden a su experiencia; tales configuraciones son percibidas como textos. Lotman[449] afirma que la niña y el niño percibe textos antes que comprender las reglas que los estructuran. Así, son capaces de reconstruir la estructura del lenguaje por los textos, y no los textos por la estructura. Esto en cuanto al aprendizaje de la lengua natal, en los talleres encontramos evidencias de que se aprende a estructurar otro tipo de textos gráficos como cuentos, historietas, chistes, adivinanzas, etc., inclusive antes de tener una enseñanza formal de sus reglas de estructuración.



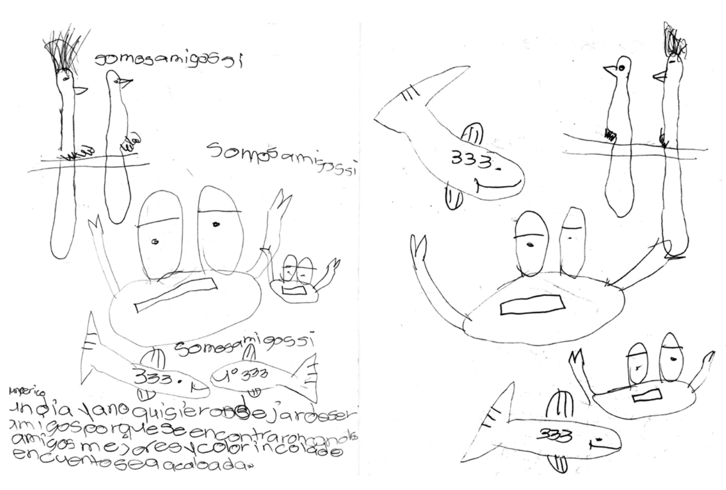
A continuación ejemplificaremos con algunos de los mundos que se crearon en nuestros talleres. Iniciaremos con el texto de Marín, de 8 años de edad, y quien cursa el segundo grado de primaria (figuras 79-82).



Figuras 79 y 80.

[449] Iuri Lotman, *La semiósfera*, vols. 1 y 2, Madrid, Frónesis Cátedra Universidad de Valencia, 1996.

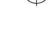




Figuras 81 y 82



> El pez y el cangrejo y el perico
> Había una vez un cangrejo y un pez y un perico. Se encontraron y fueron amigos, muy buenos amigos. Un día ya no quisieron, dejaron de ser amigos porque se encontraron con otros amigos mejores y colorín colorado en cuento se ha acabado.



A Marín se le dio una hoja doble carta doblada a la mitad, de manera que cada página quedara de un tamaño carta estándar. Él estructuró su texto utilizando la primera página como portada, donde colocó el título del cuento-dibujo y los primeros dibujos donde podemos conocer a los tres personajes principales de la narración. En el interior suceden los eventos de la historia utilizando una página para cada secuencia. En la primera se lee que se encuentran los amigos. La página siguiente relata que éstos encontraron “amigos mejores” con lo que se acabó la vieja amistad. La ilustración de esos “amigos mejores”, nos explica más claramente la razón del calificativo “mejor”. Con mejor, podemos entender como más adecuados por ser más similares. Es más, al parecer se trata de parejas afectivas, lo cual podemos deducir de las diferencias en la representación de los amigos mejores: son de la misma especie pero presentan diferencias que en los animales conocemos como diferencias de sexo —tamaño menor en el caso del cangrejo y el pez y plumas en la cabeza en el caso del ave—. El cuento termina con un “colorín colorado, en cuento se ha acabado” utilizado



en otros textos como un recurso para indicar el final. En la cuarta página apreciamos un dibujo que muestra las tres parejas que se formaron finalmente.

Los mundos que integran el de Marín son de diferente procedencia: de algunos de ellos tomó el modelo para distribuir en la hoja doble carta su historia y colocar el título en la primera; de los mundos de las ciencias naturales recoge la idea de los "amigos mejores" por ser de la misma especie y, finalmente, retoma de algunos otros cuentos conocidos el clásico "colorín colorado, este cuento se ha acabado". No ignoramos que en el fondo la trama sea inspiración de su propia experiencia, la cual estructura los mundos internos, principales proveedores de material para la expresión de nuevos mundos.

La siguiente figura muestra el cuento de Mariana, de 11 años de edad, quien cursa el 6º grado de primaria (figura 83).



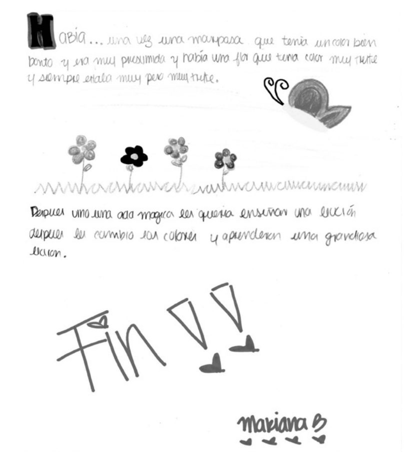




Figura 83. Texto de Mariana, 11 años de edad, 6º de primaria.

> Había... una vez una mariposa que tenía un color bien bonito y era bien presumida y había una flor que tenía un color muy triste y siempre estaba muy pero muy triste. Después una hada mágica le quería enseñar una lección después le cambió los colores y aprenderán una grandiosa lección. ¡¡Fin!!

El breve cuento de Mariana es un tejido bien confeccionado en el que la mirada debe deslizarse de las palabras a los dibujos y de vuelta a las palabras para leer el texto como unidad y alcanzar el significado emotivo de la trama. La misma



niña inserta el dibujo entre los dos párrafos para que sea leído como un párrafo más. Mariana utiliza varios procesos constructivos. El más sencillo de identificar —y el que hemos visto que es más utilizado por niñas y niños del taller— es el de descomposición y composición: el “Había... una vez” y el “Fin” son principios y finales tomados de los cuentos, como también proviene de otros cuentos el personaje del hada mágica que da una lección.

En la forma en que la niña de 11 años describe la flor en el texto encontramos la utilización de metáfora que Gombrich[450] denomina *metáforas del lenguaje cotidiano*: “flor que tenía un color muy triste”. El uso de este tipo de metáforas es tan común que en ocasiones pasan desapercibidas, sin embargo, no existe un color de tonalidad “muy triste”, sino que esta es una cualidad emotiva que nosotros asignamos culturalmente. En Gombrich, entra en la categoría de *metáforas de valor*, es decir, un valor asignado convencionalmente por una sociedad. Sin embargo, la metáfora se conserva ya que el calificativo “color muy triste” no alude a un solo tono sino a un conjunto, aquel conjunto que, según el mismo autor, contiene en su *aura de metáfora* esa posibilidad de ser descrito como triste—lo que crea ambigüedad y una amplitud en el significado al realizar la sustitución—. Tal color para algunos podría ser un pardo o un gris. Por otro lado, habría que ver si el color que la niña ha dado a la flor apoya la significación a la que alude su enunciado escrito. Al fundir palabra y dibujo para realizar nuestra interpretación no estamos sino considerando la actuación del sincretismo infantil sobre el texto.[451] Recordemos que la niña y el niño construye su imagen valiéndose de todos los elementos de su texto, por lo que la lectura debe englobar todos los trazos. Así, al desviar la mirada hacia el dibujo es cuando comprendemos la profundidad de la tristeza a la que se refiere Mariana. No se trata de un gris o un pardo, es un color que no tiene ninguna flor en la naturaleza y que, en el dibujo, la hace destacar entre las demás. La niña pintó la flor de negro, sin duda, el triste color del luto. De esta forma, la metáfora se fija y hace posible determinar que la niña está usando conscientemente el color para denotar un sentimiento.




[450] Ernst Hans Gombrich, *Meditaciones sobre un caballo de juguete y otros ensayos sobre la teoría del arte*, Madrid, Debate, 1998.
[451] Henri Wallon, *Evolución psicológica del niño*, Barcelona, Crítica, 2000.





El detalle de destacar la flor en color negro, es un referente que organiza todo el texto, el proceso utilizado —de acuerdo con Goodman—[452] es el de *ponderación* o énfasis que puede ser considerado como el principal en la estructuración del cuento.

Mariana también utiliza el animismo como recurso para que la trama suceda en un espacio inusual. Recordemos que el animismo es la tendencia natural a suponer vida en las cosas inanimadas. Es conservado por niñas y niños mayores como técnica para la creación de sus personajes. Los dibujos de flores y mariposas son comunes en las niñas, pero por lo general aparecen como complemento del paisaje donde otras figuras más grandes son protagonistas —casas, árboles, personas—. Sin embargo, este caso en particular nos muestra un afecto desplazado y depositado en la pequeña figura, de tal manera que si no hubiera frase alguna en el texto, el color de la flor sugeriría de cualquier manera un conflicto en el relato.

Como mencionamos arriba, el proceso constructivo más utilizado por las niñas y los niños que participaron en el taller fue el de descomposición y composición de los textos. Esto es porque ante la demanda de hacer un cuento-dibujo, buscaron entre sus experiencias inmediatas: vacaciones, eventos familiares, películas, cuentos, etc. Sobre todo, eligieron aquellos eventos con grandes probabilidades de ser de la aceptación de sus compañeros, como las películas de moda.

En las siguientes figuras observamos cuatro textos inspirados en la película de *Super Can* (*Underdog*, 2007, Disney Pictures). Algunos apegaron su texto a la trama del filme (figura 84), mientras otros jugaron más con las estructuras, sobre todo con el nombre y la narración, pero aún tratando de representar en su dibujo al perro de la película, dejando clara la referencia. Estos casos pudieran considerarse dentro del proceso de supresión o complementación, puesto que sólo deben narrar a su modo el texto referido. Proceso en el que necesariamente suprimirán aquello que no consideran esencial para contar la trama (figuras 85 y 86).

[452] Nelson Goodman, *Maneras de hacer mundos,* Madrid, Visor, 1990.

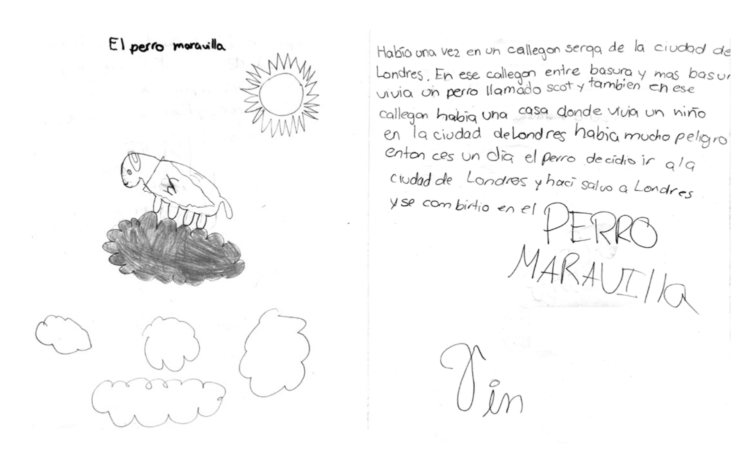




Figuras 84, 85 y 85B

El perro mágico
Había un perro que era diferente a los demás porque nadie jugaba ni le hablaban a él porque era muy raro. Cuando a veces jugaban con él al frisbee, él volaba para agarrarlo, pero un niño lo vio y le gustó para que sea su mascota, y el perro lo paseaba a veces, pero al niño se le ocurrió una idea: que podría ser un súper perro. Entonces cuando había malos él iba para meterlos a la cárcel... Fin.



Figuras 86 y 86B.

El perro maravilla
Había una vez un callejón cerca de la ciudad de Londres. En ese callejón, entre basura y más basura, vivía un perro llamado Scot y también en ese callejón había una casa donde vivía un niño. En la ciudad de Londres había mucho peligro, entonces un día el perro decidió ir a la ciudad de Londres y así salvó a Londres y se convirtió en el *perro maravilla.* Fin



En cambio, la figura 87 ya se muestra más autónoma. La niña hizo un esquema personal, apropiándose más de la trama la cual narra, además apareciendo como narradora: “lo que les contaré será como pasó” escribe.



Figuras 87 y 87B. Texto de Laura, 12 años de edad y 6º de primaria.



El perro que vuela
Un día había un perrito que se llamaba Silver, lo que nadie sabía era que él tenía súper poderes y lo que les contaré será como pasó...

Era un día normal como todos, Silver era el perrito del más grande científico llamado Mike. Un día él lo llevo a su laboratorio, pero entonces Silver, en una de sus travesuras, le picó a un botón de un rayo que pensaban que no servía pero resultó que lo que hacía era dar súper poderes.

Silver al día siguiente se levantó y se dio cuenta que podía volar, entonces abrió mucho los ojos y tenía rayos X pero hubo un pequeño incidente y quemó el sillón y Mike se despertó y resultó que también podía hablar. Entonces le tuvo que contar todo a Mike y muy feliz se ganó el premio nobel.

Este juego con las estructuras, es también común en los textos que la niña y el niño observan, como las parodias en televisión y cine, lo que estimula y valida esta práctica. Aun así, también hay textos originales en los que se percibe una inspiración más auténtica y comprometida y en la que las





referencias a otros textos están más difuminadas. Este es el caso del texto de Sofía (figura 88), un ejemplo del proceso de acentuación similar al de Mariana (figura 83).

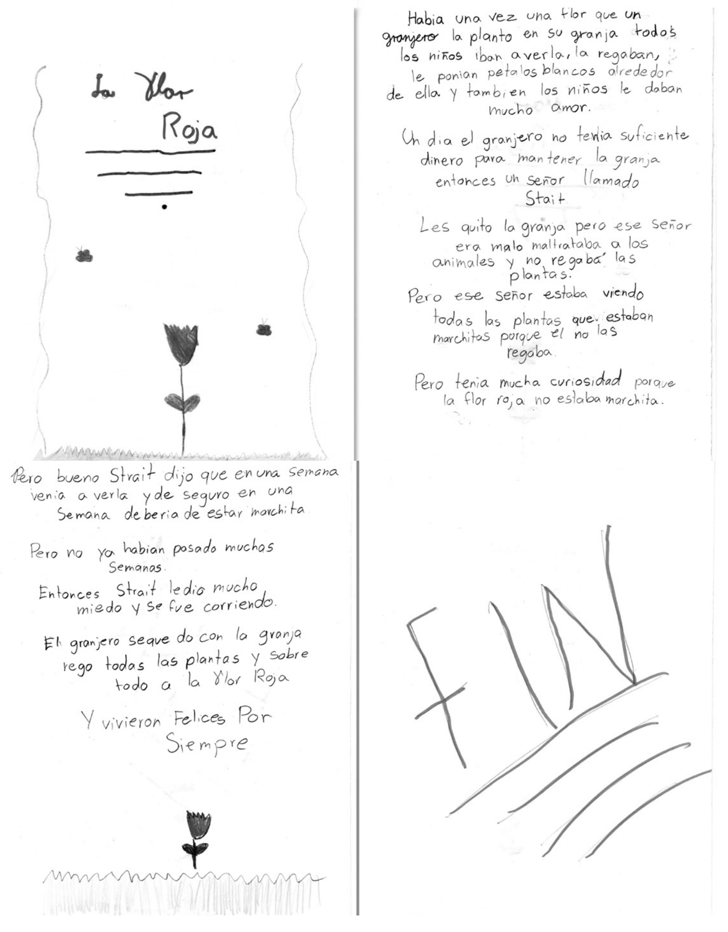


Figura 88. Texto de Sofía, 12 años de edad y 6º de primaria.




Había una vez una flor que un granjero la plantó en su granja. Todos los niños iban a verla. La regaban, le ponían pétalos blancos alrededor de ella y también los niños le daban mucho amor. Un día el granjero no tenía suficiente dinero para mantener la granja, entonces un señor llamado Strait les quitó la granja. Pero ese señor era malo, maltrataba a los animales y no regaba las plantas. Pero ese señor estaba viendo todas las plantas que





> estaban marchitas porque él no las regaba. Pero tenía mucha curiosidad porqué la flor roja no estaba marchita. Pero bueno, Strait dijo que en una semana venía a verla y de seguro en una semana debería estar marchita. Pero no, ya habían pasado muchas semanas. Entonces Straits le dio mucho miedo y se fue corriendo. El granjero se quedó con la granja, regó todas las plantas y sobre todo a la Flor Roja. Y vivieron felices por siempre. Fin

El texto de Sofía es bello visualmente en muchos sentidos: observamos que la composición de la portada es casi simétrica; ha dibujado la flor roja al centro y dos pequeñas mariposas azules a los lados que rompen un poco el balance, ya que una de ellas está desplazada levemente hacia arriba. El logro estético es un bello efecto de equilibrio sin caer en la monotonía. Además, el título *La Flor Roja* está escrito en color rojo integrándose al diseño. También es agradable la distribución centrada de cada una de las frases de la narración, el texto parece ser una poesía. Lotman[453] subraya la importancia de la forma gráfica que se le da al texto, la cual muestra visualmente la diferencia entre verso y prosa y funciona como una señal que inserta la estructura del texto en nuestra conciencia. Así, Sofía logra dar apariencia de verso a su texto, aunque realmente se trate de una prosa. En el texto gráfico sólo figura la flor roja, acentuando, de esta forma, su importancia en la historia.



Las metáforas contenidas en el relato de esta niña de 12 años de edad —la flor roja, nutrida con pétalos blancos y regada por niños, su figura que se muestra erguida de principio a fin del cuento a pesar de las adversidades— nos invitan a profundizar nuestro estudio y trasladarnos de la creación de mundos hacia aquellos modos constructivos más finos, que elevan el sentido y la estética del texto hacia la imagen.

La construcción de la metáfora en la infancia

En este espacio nos disponemos a mostrar la presencia de metáforas en los dibujos infantiles, pero, más aún, nos interesa comprender la forma en que la niña y el niño disponen del proceso de creación simbólica para construirla. El dibujo de una niña de 6 años de edad ilustra este proceso.

[453] Yuri Lotman, *Estructura del texto artístico*, Madrid, Istmo, 1982.





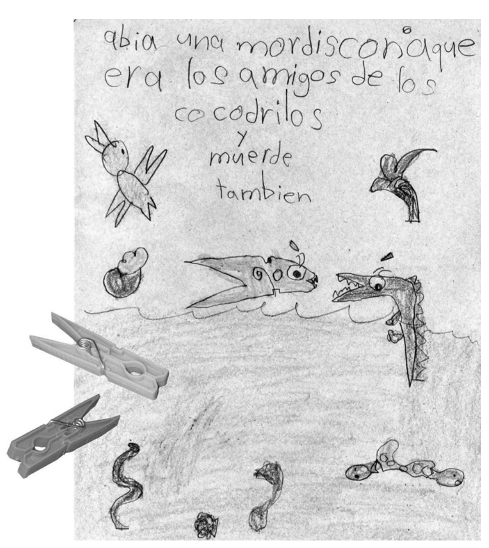


Figura 89. Texto de Ana Sofía, 6 años de edad, 3º preescolar.




En el dibujo de Ana Sofía (figura 89), la pinza rosa para tender ropa luce como una pececita de grandes pestañas y afilados dientes por la que es inevitable no sentir simpatía. Pudiera creerse que el color y una colocación horizontal de la pinza la llevó a pensar en un personaje femenino. Gardner[454] menciona que los niños se basan más en las semejanzas físicas para crear sus metáforas. Sin embargo, si miramos detenidamente el dibujo de la niña y reparamos no sólo en la pececita tan provista de dientes, sino en el otro personaje que le acompaña, un cocodrilo verde —que proviene de otra pinza de ropa verde— representado con una boca más grande e igualmente dentada, tendremos que reconsiderar detenidamente nuestras deducciones. Seguramente Ana Sofía reparó más en la función de pellizcar —o morder— de las pinzas de ropa. Quizá jugando se pellizcó el dedo. Por eso, al construir sus personajes a partir de estos objetos, ha decidido que pueden representar perfectamente a dos animales cuya característica primordial son los afilados dientes. Los colores de las pinzas, rosa y verde, le sirvieron como cualidades para proponer una hembra y un macho, algo culturalmente aprendido. Esta es una semejanza física. Pero elegir la posibilidad de morder y conservarla sobre todo en la pececita, da cuenta de una agresividad oral latente que, según

[454] Howard Gardner, *Arte, mente y cerebro,* Barcelona, Paidós, 2005.





Freud, es parte del desarrollo psíquico de todo ser humano. La semejanza en la que se basa Ana Sofía para proponer su metáfora, es una semejanza psíquica. La pequeña de 6 años ha creado una *metapherein*, que en griego, de acuerdo con Gombrich.[455] significa transferencia.

La *metapherein,* o metáfora, es una figura del lenguaje sobreviviente de la antigua retórica aristotélica. La misma palabra que le sirve como signo, resulta ser metafórica y cumplir con sus características: *phora*, que indica desplazamiento, es un término prestado del campo de la física.[456] La conceptualización actual de metáfora contiene las meditaciones de la retórica, la lingüística, la semántica y la hermenéutica, condensando una historia en la que aquella definición ofrecida por Aristóteles —la metáfora para Gardner[457] es la capacidad de percibir una semejanza entre elementos procedentes de dos dominios o esferas de la experiencia distintos y de vincularlos entre sí en forma lingüística—, representa tan sólo su punto de partida.



La base de la metáfora son la *semejanza*, la *sustitución* y el *desplazamiento*. Ricoeur[458] encuentra en la raíz del término la *epiphor* o epífora*,* el proceso que indica el desplazamiento de un elemento extraño hacia otro espacio semántico donde sustituye u ocupa el sitio de otro elemento ausente. Así mismo, Ricoeur, considera como *diaphor* o diáfora, el momento discursivo, el proceso mediante el cual se construye la semejanza.

"Construir bien la metáfora es percibir bien las semejanzas"[459] cita Ricoeur retomando a Aristóteles. Donde el calificativo doblemente empleado "bien" expresa las virtudes del metaforizar: claridad, calor, tono, conveniencia y palabras escogidas. Tenemos también que la frase citada nos indica que *construir bien la metáfora* depende en un principio de *percibir bien las semejanzas*. La semejanza entre dos elementos procedentes de dos esferas de la experiencia distintas. Es decir, percibir la semejanza entre dos ideas. Sin embargo, leemos antes que metaforizar es "construir bien", lo que hace dar un giro a la frase para considerar que esa semejanza entre dos ideas es en realidad un planteamiento, propiamente, una construcción de la semejanza.

[455] Ernst Hans Gombrich, *Meditaciones sobre un caballo de juguete y otros ensayos sobre la teoría del arte*, Madrid, Debate, 1998.

[456] Paul Ricoeur, *La metáfora viva*, Madrid, Trota, Cristiandad, 2001.

[457] Gardner, *op. cit.*

[458] Ricoeur, *op. cit.*

[459] Ibíd., pág. 36.





¿Cómo construyen niñas y niños sus semejanzas?

Ana Sofía llegó a uno de nuestros talleres acompañada de un grupo de niños de preescolar. La actividad en la que participó se llama "Ojitos", explicada en el punto 3.3.3 y relacionada con el animismo en la infancia. Recordemos brevemente que esta actividad se trata de que escriban o dibujen un cuento a partir de un personaje que resulta de ponerle ojitos móviles a un objeto cotidiano (sacapuntas de colores, cucharas de plástico, tijeras, botecitos y pinzas para ropa). Los pequeños objetos fueron repartidos al azar, uno por niña o niño —aunque en la mayoría de los dibujos aparecen más de uno, como en el caso que analizamos—. Los ojitos móviles se entregaron junto con una gomita con la que pudieron pegarlos a su objeto. Fue una fortuna que lo hiciéramos así, ya que de esta manera, permitimos que ellos decidieran en qué parte del objeto era más conveniente colocar los ojitos para crear a su personaje. Después de esto, los cuentos dibujados surgieron mágicamente. Es importante recordar este antecedente porque aquí encontramos el momento en que Ana Sofía construye su metáfora.






Figura 90. Fotografía de la actividad "Ojitos".

Antes de empezar a dibujar su cuento, niñas y niños tuvieron en sus manos el objeto, de manera que pudieron explorarlo y animarlo al pegarle los ojitos. Explorar y animar son dos acciones que confluyen en el juego infantil y Mordiscona —como llamó Ana Sofía a su pececita rosa— surge en ese momento de juego, justo antes de ser plasmada en el papel (figura 90).



Tras una investigación motivada por su interés en la metáfora infantil, Gardner[460] ha llegado a la conclusión de que a los 2 o 3 años de edad predomina la creación de metáforas basadas en la semejanza física de los objetos. La distinción que puede hacerse entre ellas se encuentra en lo que impulsan a la niña y al niño a crearlas. En este sentido puede hablarse de dos tipos de metáforas: las construidas por semejanzas perceptibles o visuales y las fundadas en gestos. Gardner piensa que estas diferencias son reflejo de la personalidad en cuanto a capacidad o inclinación y pudieran mostrar modos distintos de procesar información. Quienes fundan sus metáforas en semejanzas visuales, basan sus experiencias en las cualidades físicas de los objetos, mientras que los que las inventan motivados en secuencias de acción, analizan su mundo a partir del desarrollo de los acontecimientos en el tiempo. Gardner no observa entre sus ejemplos la creación de metáforas de tipo conceptual, expresivo o psicológico.

Una de las más interesantes observaciones que realiza Gardner[461] en su investigación es que niñas y niños logran establecer semejanzas entre los objetos, motivadas en un principio por las acciones simuladas del juego simbólico. Así, el juego es origen de muchas de las metáforas infantiles. El estudio de Gardner se centró en las metáforas que espontáneamente utilizan al expresarse verbalmente. Este autor considera que se ha construido una metáfora cuando constata que conoce el nombre o uso real de los objetos para los que ha usado un sustituto metafórico. En nuestra experiencia tenemos un ejemplo del tipo de metáfora que se usan a edad muy temprana: Durante una comida, Daniel, quien aún no cumplía dos años de edad, observó dos frijoles que había ensartado con su tenedor, los mostró a su mamá y pronunció "papos" mientras sostenía el tenedor verticalmente. Evidentemente, el bebé quiso mostrar con este gesto y esta palabra, la semejanza que percibió entre esos dos objetos. De acuerdo con Gardner, podemos afirmar que se expresaba metafóricamente, ya que terminó por comerse los frijoles. Un aporte más de este autor, es la observación de que en el juego simbólico, la transformación metafórica se da más claramente en el nivel gestual que en el verbal, este último en niñas y niños pequeños es básicamente un acompañamiento.

[460] Gardner, *op. cit.*
[461] Ibíd.







Pero hay niños que nos sorprenden por su alcance cognitivo. Benjamín, de apenas 4 años de edad, dice que de los superhéroes él es Hulk y agrega: "porque un día voy a sacar mi furia" y esto porque desea poder defenderse y darle una lección a su hermano seis años mayor. El niño conoce la historia del cómic y sabe que Hulk se vuelve verde y extremadamente fuerte ante una situación que lo enfurece. La atinada utilización de su frase, nos permite comprender que entiende bien la metáfora que liga la situación psicológica con la transformación física, al grado de identificarse con ella.

La metáfora es para Gombrich[462] el testimonio de la infinita elasticidad poseída por el pensamiento humano. En su célebre ensayo sobre el caballo de madera encontramos uno de los ejemplos más significativos. Además de la percepción de la semejanza entre elementos, como ya hemos apuntado, la metáfora se apoya en la sustitución. Es esta posibilidad, que manejan bien niñas y niños, la base del juego simbólico. Así, un palo con cabeza de caballo es suficiente para vivenciar la ilusión de montar uno real y brioso. En este ejemplo, la semejanza que hace posible la sustitución y la fantasía es sutil y no es precisamente la cabeza de tela pegada en un extremo del palo, sino la posibilidad de realizar el gesto de montar. En el juego de los niños reina la metáfora. Gombrich considera que la sustitución es un proceso constante que participa desde la infancia, en la creación de nuestra mente, gracias al cual es posible el lenguaje y por consecuencia, el arte.



Un juego de relaciones simbólicas

El juego y el dibujo donde la niña y el niño se expresan por medio de figuras del lenguaje son una demostración del vuelo de su imaginación y, como tal, una expresión de su capacidad intelectual. Estos espacios de la fantasía son posibles gracias a la manipulación de los símbolos, lo que nos lleva a reflexionar en otro de los aspectos que participan en la construcción de la metáfora: el *desplazamiento* o *desviación*.

[462] Gombrich, *op. cit.*





Recordemos la enunciación aristotélica anteriormente citada: *Construir bien la metáfora es percibir bien las semejanzas.* Concluimos que *percibir bien las semejanzas* implica reconocer la existencia de dos ideas dentro de la metáfora. El desplazamiento consiste en ese traslado de una idea hacia la otra lograda por la sustitución. Sin embargo, las metáforas no son creadas simplemente para sustituir palabras y decorar la frase. La concepción de la metáfora como adorno del lenguaje ha sido desechada desde hace mucho tiempo. Así, la acción de sustituir no implica cambiar un elemento (palabra u objeto) por otro más colorido. El hecho de que estamos haciendo referencia a ideas vuelve la sustitución un fenómeno más complejo.

El desplazamiento se dirige de un símbolo hacia otro; motivado por la semejanza entre dos objetos simbolizados, es decir, previamente pensados, imaginados. Además, el desplazamiento deja visible en su movimiento, la huella de su traslado, por lo que en la sustitución no se elimina la idea original, ésta marca con su ausencia a la idea presente. Es *la huella visible del desplazamiento* la que permite el juego de relaciones simbólicas, obligándonos a recorrerla de una dirección a otra en actitud reflexiva. La metáfora diversifica el sentido y redescribe la realidad. Para Ricoeur[463] la distancia del desplazamiento depende de la capacidad mental para construir las semejanzas y lograr una ilusión entre una serie de relaciones verdaderamente insólitas y significativas. Ésta es la única forma en que elementos tan extraños como una pinza de ropa y una pececita pueden habitar un espacio y darle sentido. Sin duda, al enlazar estos símbolos, Ana Sofía hace un inocente alarde de su talento imaginativo y de su potencial intelectual.

Un poema en miniatura

Entre las múltiples funciones que Ricoeur reconoce de la metáfora, figuran la referencial, la transformadora, la significante y la estética, las cuales pueden ser englobadas en una sola: la función poética, que muestra el rostro sensible y creador de la metáfora. Ésta es una función que articula sentido y sentidos, produciendo un objeto que se cierra sobre sí mismo, creando una experiencia ficticia, un mundo

[463] Ricoeur, *op. cit.*







modelado con lenguaje. En su función poética, la metáfora acentúa el significado al que se hace referencia, esto es el resultado de la animación que confiere a cada uno de sus elementos, los cuales, en su calidad de símbolos, adquieren vida. Las palabras, pintan dice Aristóteles.[464] Por esta razón, la metáfora como esquema, es una fórmula para construir imágenes. El enlace entre símbolos que se suscita en la acción metafórica *pone ante los ojos* una imagen que requiere de un lector para evocar imaginarios. *Poner ante los ojos* es una virtud del poema que establece vínculos con el imaginario del otro. La imagen evocada es provocación del poeta y creación del lector. Esta proyección de mundos en imagen hace que Beardsley[465] considere la metáfora un poema en miniatura.

Al dibujar su cuento (figura 89), Ana Sofía nos ha permitido participar en el juego de su imaginación. Ella ha puesto ante nuestros ojos a Mordiscona, la pececita rosa de grandes pestañas y afilados dientes. En su representación no ha perdido del todo la forma de la pinza para ropa. Podemos observar cómo cada elemento del objeto de plástico se ajusta perfectamente a las características gráficas de su nueva forma de pez. Muy cerca de Mordiscona, está dibujado el cocodrilo verde. La similitud entre los trazos con los que han sido representados ambos personajes, así como su cercanía y su posición frente a frente, denotan un vínculo entre ellos: seguramente es la amistad a la que hace referencia la niña en su escritura. Ana Sofía ha dibujado una línea de ondas que divide la hoja en dos, separando el fondo marino y la superficie del mar. Mordiscona está situada justo por encima de esas olas, como si hubiese saltado alegremente para saludar a su amigo cocodrilo. Abajo de ella aparecen otras figuras de menor tamaño, un tanto más lejanas, pero necesarias para recrear la fantasía. Al parecer se trata de dos algas verdes y un objeto difícil de definir para el observador que no decide si es un pez morado o una concha de mar. También en el fondo del mar, dibujados en el extremo derecho, se aprecian dos pececitos naranjas que ofrecen nuevamente una trampa interpretativa. ¿Acaso han sido representados en el acto de fecundar sus huevecillos o tan sólo los cuidan? Cualquiera de estas ideas son posibles, niñas y niños hoy en día tienen acceso a mu-

[464] Citado por Ricoeur, *op. cit.*
[465] Ídem.







cha información que, como parte de sus experiencias, bien puede ser expresada en sus dibujos. Sobre la superficie del mar ha sido representada una palmera y un ave volando, también otra figura que pudiera ser un caracol saliendo de su concha. En la parte superior de la hoja, la niña escribió su cuento con estos términos: "Había una mordiscona que era los amigos de los cocodrilos y muerde también".

El dibujo de Ana Sofía da cuenta de un despliegue de conocimiento y habilidad expresiva que destaca del resto de sus compañeros. Su composición invita a recorrer con los ojos cada espacio. Inevitablemente, la mirada vuelve a detenerse en la pececita rosa, por la que a estas alturas del análisis ya sentimos gran apego. La razón es que esta imagen encierra un reto interpretativo y se abre de pronto para señalarnos un camino que no nos hemos animado a recorrer. Reclama que existen preguntas que aún no se han planteado para las que tiene respuestas. Mostrada de esa forma en el papel, la imagen nos *hace ver*, en el mismo sentido del *insight* psicoanalítico (entendido como visión interna, comprensión o entendimiento). Y no es sino hasta que logramos ubicarnos para mirar desde esta perspectiva cuando alcanzamos a comprender que el desplazamiento metafórico no ha sido desde la pinza de plástico hacia la figura de la pececita: este objeto se extiende ahora como un puente y nos hace cruzar hasta el otro extremo en donde nos encontramos con el rostro expectante de la niña. Mordiscona es, finalmente, la proyección de la imagen de Ana Sofía, la forma en que se concibe ella misma y en la que desea mostrarse: rosa y dentada, femenina y capaz, un poema en miniatura.





Las formas en las nubes

Vamos a regresar un poco en las ideas desarrolladas para analizar la metáfora en este dibujo de Xavier, realizado cuando tenía 5 años de edad y cursaba 2º de preescolar (figura 91).

En el dibujo vemos colocado al centro una casa en la que no se aprecia delimitación entre paredes y techo. La silueta está remarcada con una línea continua en rojo, lo que hace que de pronto parezca una gran flecha apuntando hacia arriba.[466] Conocemos bien el significado simbólico

[466] Marisa Rodulfo explica en su estudio, que un mismo gráfico en el dibujo del niño puede cumplir una doble función representativa, donde,





de la casa como espacio de protección materna y también como símbolo del cuerpo del propio niño. En cambio, la flecha es un símbolo fálico. Hay una flor delante de la casa, cuya disposición provoca y sugiere una confusión entre el interior y el exterior. La casa está sobre un suelo verde, fértil. Parece estar sembrada en él al igual que la flor. También podemos observar una figura en la puerta, quizá recibiendo al visitante o disponiéndose a salir, pero ciertamente, aún dentro de la casa. La casa es una metáfora del niño y de su relación materna-paterna. Aunque los colores de la casa la hacen destacar en el dibujo, lo que más atrapa la mirada, y hacia donde nos hace voltear a ver la propia casa-flecha, son las figuras que forman las nubes dibujadas en el cielo de la composición.







Figura 91. Texto de Xavier, 5 años 8 meses de edad y 2º de preescolar.

Xavier ha representado las nubes con formas de insectos: mariposas, abejas y libélulas. Sabemos que buscar formas en las nubes es un juego que generalmente enseñan los padres a los hijos. Así que, más que querer representar las nubes con formas, como autor de su dibujo, Xavier ha decidido *poner ante nuestros ojos* cómo se le ha enseñado a jugar con ellas.

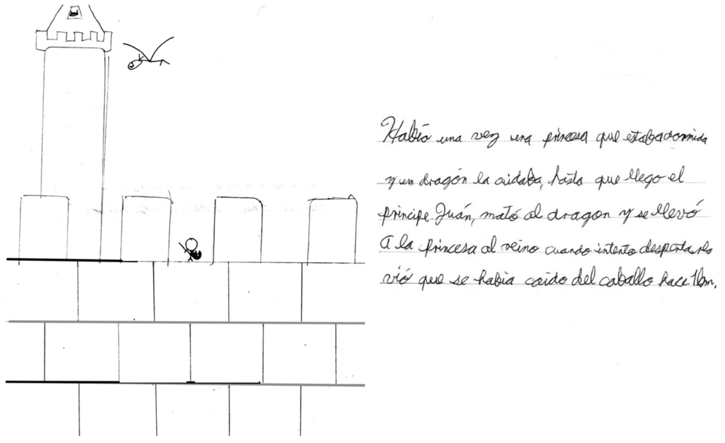
generalmente, la segunda referencia es de origen inconsciente. Marisa Rodulfo, *El niño del dibujo*. Buenos Aires, Paidós, 2006.



Aunque no es la intención realizar un psicoanálisis de la imagen infantil, al querer ejemplificar ese poner ante los ojos, nuestra interpretación ha tocado el espacio del inconsciente. De hecho, consideramos que es necesario dejar aquí la lectura del texto de Xavier. La interpretación del símbolo lleva hacia esa ruta dado que el símbolo, de producción consciente, entreteje en él las huellas del material inconsciente que le da origen.

La transgresión

Entre los cuentos dibujos de la Cuentoteca, encontramos un tipo muy particular de juego con los textos. Ejemplificaremos primero con el cuento de Marcelo de 12 años de edad y 6º de primaria (figura 92).



Figuras 92 y 92B. Texto de Marcelo, 12 años de edad y 6º de primaria.

El frente del texto de Marcelo es un dibujo que nos enfrenta ante un gran muro trazado cuidadosamente con regla. Es la fortificación de un castillo. Sobre el muro y al centro, un personaje dibujado con simpleza, que porta un escudo y una espada. Hacia la izquierda se eleva una torre cerca de la cual vuela otro personaje dotado con grandes alas, del cual, de acuerdo con lo habitual y sin leer aún el escrito, podemos asegurar que representa a un dragón. En lo más alto de la torre se aprecia una pequeñísima ventana y un apunte en su interior asemeja una camita. Para reconocerla como tal, también nos hemos valido de esquemas preconcebidos.



Marcelo, con todo y su forma tan austera de dibujar el castillo, al príncipe, al dragón, a la torre y a la cama donde debe dormir una princesa, logra introducirnos en la escena típica de un cuento de hadas. Al reverso de este dibujo escribe el cuento:

> Había una vez una princesa que estaba dormida y un dragón la cuidaba, hasta que llegó el príncipe Juan, mató al dragón y se llevó a la princesa al reino. Cuando intentó despertarla, vio que se había caído del caballo hace 1 km.

Sin duda, este final que da Marcelo al cuento, toma por sorpresa, provoca risa, pero sobre todo, lo hace *su* cuento. A este jovencito le ha venido bien jugar con esta estructura clásica e innovar el final para alterar significativamente el sentido del texto. Intuitivamente, Marcelo ha echado mano de un procedimiento poético que podemos reconocer como *transgresión*.

La fuerza de la cotidianeidad, asegura Lotman[467] crea en el lector la conciencia de formas de estructurar y de encadenar conceptos que responden a la lengua natural, el periodo y la cultura a la que pertenece, asimismo, adquiere conciencia de todo el sistema de construcciones artísticas a la que está habituado. Estas estructuras comunes establecen en contraparte un sistema de prohibiciones sobre cuyo fondo funciona el texto. La transgresión es la superación de este sistema de prohibiciones al que recurre con frecuencia el artista o el poeta.

Este procedimiento, al igual que la metáfora, es considerado como una alternativa para la creación de significados nuevos. Sin embargo, los retoques al texto no deben cubrirlo por completo pues, para lograr una transgresión exitosa es indispensable que el texto nuevo mantenga la huella de la estructura tradicional, de otra manera la innovación no sería percibida.[468]

Marcelo ha jugado a transgredir el texto exitosamente. Las princesas, en los cuentos, son el elemento más preciado. Rescatarlas y llevarlas hacia un lugar seguro y feliz es la encomienda de todo príncipe, caballero o escritor. Al darle un nombre común al príncipe —lo llama *príncipe Juan*— man-

[467] Yuri Lotman, *Estructura del texto artístico*, Madrid, Istmo, 1982.
[468] Ibíd.







da una advertencia, lo cual carece de importancia y es ignorada, en tanto cumpla con su misión. El niño se burla del lector pretendiendo seguir cabalmente con el plan prescrito, dejando para la última frase la sorpresa y mostrar abiertamente su indiferencia hacia la suerte de la princesa: hace un kilómetro que dejó de ser importante en su historia.

De acuerdo con la experiencia en los talleres, tomar un cuento conocido es, en principio, un buen apoyo para dar comienzo a una historia, la cual, al ser contada y adoptada, resurge transformada. La transgresión es el resultado de la apropiación del texto. Y lo que cuenta el niño es una autobiografía. Así, al volverse el cuento clásico autobiografía infantil, sufre las transformaciones necesarias para adecuarse a la niña o al niño. Marcelo, por ejemplo, tiene 12 años y a esa edad en realidad no interesan las princesas, por eso no es extraño que su personaje no se haya dado cuenta en qué momento se cayó la princesa del caballo.

Los niños disfrutan jugar con la lengua y transgredirla, afirma Esteban Levin. Este juego es estimulado por la reacción que causa en los adultos ciertos dibujos o palabras. De esta forma, descubre los límites de la representación y el espacio de prohibiciones, además de la fuerza y el poder de la lengua —palabras, dibujo, escritura.[469]

A este respecto, Rodari[470] considera que las niñas y los niños pequeños prefieren que los cuentos sean narrados de la misma forma que la primera vez, ya que en ello se encierra un aprendizaje de las palabras, las secuencias y los eventos. Son los mayores quienes están preparados para la novedad que surge de parodiar los textos. Para Rodari hay dos razones que favorecen esta disposición: el desapego al que se llega hacia historias demasiado exprimidas, gastadas como juguetes viejos; y el interés que surge hacia los nuevos significados de una historia renovada. Transgredir los cuentos clásicos implica un desafío para la niña y el niño, por lo que escribe el mismo autor, no es tanto un juego con el texto sino consigo mismo. En la transformación del texto se asume una responsabilidad que implica un riesgo y se afronta una libertad sin miedo.

Ana Karla, de 8 años de edad y 2º de primaria (figura 93), aborda, a su manera, la clásica trama de una cacería de brujas. Este texto, así como el de Marcelo —y el que leeremos

[469] Esteban Levin, *La experiencia de ser niño*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2010.
[470] Gianni Rodari, *Gramática de la fantasía*, España, Editorial Planeta, 2005.







más adelante de Mari— es espontáneo, ya que niñas y niños decidieron la temática y cómo llevar su cuento-dibujo. En este ejercicio del taller, la consigna fue solamente "realiza el cuento que quieras y como tú quieras".



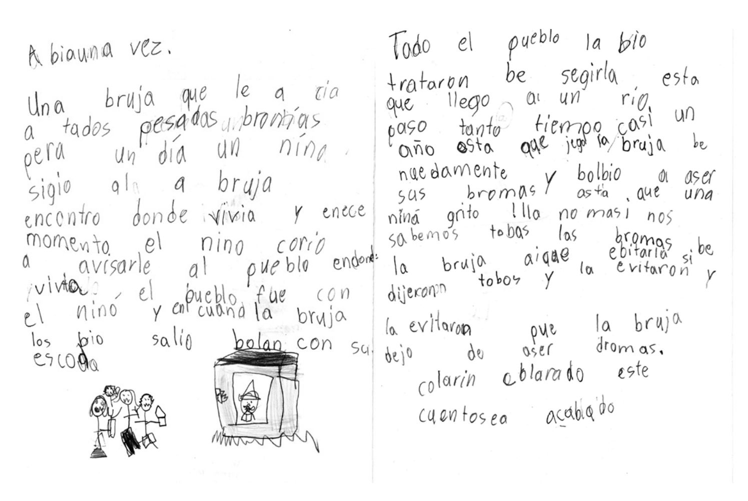


Figura 93. Texto de Ana Karla, 8 años de edad, 2º de primaria.

La bruja traviesa
Había una vez. Una bruja que le hacía a todos pesadas bromas, pero un día un niño siguió a la bruja, encontró dónde vivía y en ese momento, el niño corrió a avisarle al pueblo en dónde vivía. El pueblo fue con el niño y en cuanto la bruja los vio salió volando con su escoba. Todo





> el pueblo la vio, trataron de seguirla hasta que llegó a un río. Pasó tanto tiempo, casi un año, hasta que jugara la bruja nuevamente. Y volvió a hacer sus bromas hasta que una niña gritó ¡Ya no más! Nos sabemos todas las bromas de la bruja, hay que evitarla. Sí, dijeron todos, y la evitaron y la evitaron, hasta que la bruja dejó de hacer bromas. Colorín colorado, este cuento se ha acabado.

Las imprecisiones en la ortografía del escrito —observables en la figura 29— obligaron, al transcribirlo, a hacer algo parecido a una traducción para seguir sin tropiezos el relato. Sin embargo, este hecho trasluce el esfuerzo de la niña de construir una trama a pesar de su poco dominio de las reglas gramaticales. En el relato, la niña cuenta que el pueblo siguió a la bruja, sin más descripción. Es en el dibujo donde observamos la verdadera molestia de los aldeanos y donde vemos con mayor claridad la huella del texto transgredido. La boca de los personajes es representada con una línea zigzagueante, además, sostienen tridentes y algo que probablemente representa antorchas. No podemos pasar por alto el detalle expresivo en una de las paredes del refugio de la bruja, un trazo que sugiere muros semi-derruidos, evidencia de la miseria, la marginación o el descuido en el que vive.

En su historia, Ana Karla decide hacer algunos cambios que reducen el nivel de agresividad del texto tradicional. La bruja no es mala, sino sólo traviesa. El personaje de la niña que expresa con mayor fuerza su hartazgo por la conducta de la bruja, llama a evitarla, en lugar de salir a lincharla. "Y la evitaron, y la evitaron, hasta que la bruja dejó de hacer bromas". Curiosamente, en psicología ésta es una técnica de modificación de conducta que se conoce como *aislamiento*. Y bueno, en el cuento de la niña da resultado.

La formación de significados mediante la transgresión de la prohibición, es decir, del sistema de textos que constituyen la tradición de la época, hace que el texto nuevo sea percibido como insólito.[471] La transgresión es un procedimiento semántico que dota de energías nuevas al viejo texto y provoca la transformación cultural afirmando sus símbolos más arcaicos.

Los textos clásicos son fuente de estimulación de la imaginación de la niña y el niño. Que un cuento sea transformado no significa que se considere aburrido y que requiera

[471] Lotman, *op. cit.*







de modificaciones para ser más divertido. Que un texto clásico aparezca como referente de un texto infantil significa que éste forma parte de las experiencias de la niña y el niño y, como tal, es capaz de retomarlo para jugar con él, repitiéndolo en un contexto renovador. Cuando una niña o niño juegan con el cuento, afirma Rodari,[472] realiza un análisis intuitivo de sus elementos. Es un juego simultáneo de recomposición y composición, lo que puede considerarse como verdadera intervención operativa.



América y la vuelta al mundo en
80 Días
Había una vez una niña llamada América, o al menos así le
decían sus amigas, porque su nombre completo era América
Brasilia Etiopía Malasia Londres Canadá Beijing. Ella era
alta y delgada, con grandes ojos azules y largo cabello rizado
de un hermoso tono de rojo. América siempre había querido
recorrer el mundo entero, visitar países lejanos y darle la
vuelta a todo el planeta Tierra.
Así que un buen día, América decidió darle la
vuelta al mundo en 80 días. En 80 días porque
sólo tenía $80 pesos para gastar, y cada día
debía gastar $1 peso para el boleto de tren.
La aventurera niña empacó su maleta y partió
hacia la estación de trenes un frío 5 de diciembre. Iba
completamente sola, a menos que contaras a su osito de peluche,
al que había nombrado París Cancún.
Viajaron de noche, parando de día en los principales
lugares de interés. Llegaron a los lugares más asom-
brosos y hermosos de la tierra; desde las bellas islas
de Hawaii hasta la más alta cumbre del Himalaya; de las calu-
rosas llanuras del ecuador a las frías regiones de Dinamarca. Y
recorrieron el mundo entero, tomando fotografías por doquier. Al
día #80 América llegó a su casa. Y, aunque su más grande deseo
se había vuelto realidad, se dio cuenta de cuánto extrañaba a su
familia: su mamá, su papá, sus hermanos... y pensó que el viaje
hubiera sido más divertido con sus amigas.
América decidió que el próximo viaje lo compartiría con todos
sus familiares y todos sus seres más queridos. Y así, su
pasatiempo favorito sería también una hermosa convivencia familiar.

Figura 94. Texto de Mari de 12 años de edad y 6º de primaria.

El texto de Mari, de 12 años de edad, y 6º de primaria, nos muestra lo que es capaz de realizar en la imaginación del niño: un texto clásico vivenciado (figura 94).

> América y la vuelta al mundo en 80 días
> Había una vez una niña llamada América, o al menos así le decían sus amigas, porque su nombre completo era América Brasilia Etiopía Malasia Londres Canadá Beijing. Ella era alta y delgada, con grandes ojos azules y largo cabello rizado de un hermoso tono de rojo. América

472 Rodari, *op. cit.*





> siempre había querido recorrer el mundo entero, visitar países lejanos y darle la vuelta a todo el planeta Tierra.
>
> Así que un buen día, América decidió darle la vuelta al mundo en 80 días. En 80 días porque sólo tenía 80 pesos para gastar, y cada día debía gastar $1 peso para el boleto de tren. La aventurera niña empacó sus maletas y partió hacia la estación de trenes un frío 5 de diciembre. Iba completamente sola, a menos que contaras a su osito de peluche, al que había nombrado París Cancún.
>
> Viajaron de noche, parando de día en los principales lugares de interés. Llegaron a los lugares más asombrosos y hermosos de la tierra; desde las bellas islas de Hawái hasta la más alta cumbre del Himalaya, de las calurosas llanuras del Ecuador, a las frías regiones de Dinamarca, y recorrieron el mundo entero tomando fotografías por doquier. Al día 80, América llegó a su casa. Y aunque su más grande deseo se había vuelto realidad, se dio cuenta de cuánto extrañaba a su familia: su mamá, su papá, sus hermanos... y pensó que el viaje hubiera sido más divertido con sus amigas.

Mari nos ofrece mucho material de análisis en su cuento. Del texto de fondo *La vuelta al mundo en 80 días* de Julio Verne, publicado en entregas en 1872, Mari toma el título y la idea general. A partir de ahí empieza su juego. La protagonista lleva en su nombre, como estigma, los nombres de tres ciudades, tres países y un continente. Mari demuestra habilidades de escritora: se detiene a describir a su personaje principal y las circunstancias del viaje —que además introducen una situación de conflicto: sólo 80 pesos de presupuesto—. Hace referencia del día de partida, de la misma forma en que solemos recordar los días verdaderamente importantes, no sólo marcando la fecha sino enfatizando también el estado del clima —un frío 5 de diciembre—.

El osito de peluche es un agregado inconsciente, la niña necesitó de un sustituto —el objeto transicional de Winnicott—[473] para suplir la ausencia momentánea de sus padres, aún en su viaje imaginario. Mari nos enseña con esto que, en la imaginación, los niños ponen a prueba su madurez para afrontar situaciones y que las fantasías no sirven solamente para cumplir deseos sino para provocar reflexiones sobre las situaciones hipotéticas.

[473] Donald Winnicott, *Realidad y juego,* Barcelona, Gedisa, 2005.







La transgresión, como procedimiento lúdico simbólico conduce a una nueva experiencia provista por la incursión en el texto, lo que en ocasiones, observa Rodari, resulta en un vagabundeo sin rumbo fijo, que no siempre conduce a una nueva síntesis. Este autor compara, con buen ánimo, esta forma de transgresión con el garabatear que precede al dibujo.[474]

Analicemos un ejemplo de un texto en el que el niño autor se pierde en su juego de palabras, sin perseguir ningún fin comunicativo. Se acerca mucho a una asociación libre, pero más que todo, demuestra un desinterés, pues pretende cumplir con la tarea de hacer un cuento-dibujo, llenando el papel con lo que sea. Es el texto de Diego, de 11 años de edad y 6º de primaria (figura 95).



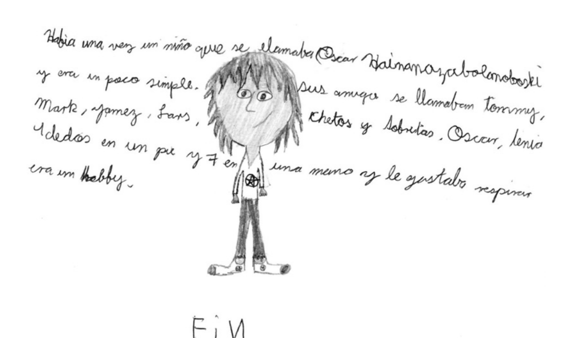


Figura 95. Texto de Diego, 11 años de edad y 6º de primaria.

> Había un niño, que se llamaba Oscar Haimanazbolanoboski y era un poco simple. Sus amigos se llamaban Tommy, Mark, Jamez, Lars, Chetos y Sabritas. Oscar tenía 4 dedos en un pie y 7 en una mano y le gustaba respirar, era un hobby.

Curiosamente, la figura desaliñada es un reflejo de la falta de cuidado con que fue construido el texto escrito, donde en el mismo listado de nombres de personas aparecen sin previo aviso marcas de frituras. Aunque no dudamos que Diego se divirtió mientras lo hacía, es claro que la transgresión fue dirigida hacia la estructura del contexto educativo en la que se encontraba.

[474] Rodari, *op. cit.*





Gianni Rodari es un gran transgresor de cuentos clásicos, lo que le valió el premio más importante concedido a la literatura infantil: el Hans Cristian Andersen 1970. Sus ensayos proveen de multitud de fórmulas para motivar a la niña y al niño a jugar con los textos tradicionales. Algunas de las actividades del taller tocaron esa fascinación por transgredir estructuras simbólicas bien conocidas. En México tenemos también escritores que se dan a la tarea de difundir la lectura y la escritura poética entre los más jóvenes enseñándoles estrategias y pretextos para leer, escribir, narrar e imaginar, como es el caso del escritor mexicano Amilcar Saavedra,[475] de cuyo trabajo retomamos y adaptamos —con gran éxito entre niñas y niños— la actividad "Periodistas literarios". El resultado de este ejercicio lo describimos a continuación.



La actividad fue llamada "El cuenta-cuentos" y se trabajó con niñas y niños de 3º de primaria, entre 9 y 10 años de edad. Consistió en utilizar un cuento clásico para llenar las secciones de un periódico: local, deportiva, nota roja y sociales. Cada sección fue realizada por un equipo de cuatro elementos que se organizaban entre sí para escribir la nota y el dibujo que la ilustraba. Al terminar los equipos debían pegar su nota e ilustración sobre una hoja de rotafolio que tenía dibujada solamente la cenefa del periódico con un sencillo logotipo, el nombre de "El cuenta-cuentos" y la cintilla con la fecha del día. Se trabajó sobre los cuentos más conocidos por los niños, aquí presentamos los resultados de las historias de *Pinocho* y de *El lobo feroz y los tres cerditos*. La transcripción, de la cual se corrigió sólo la ortografía y la puntuación, se presenta de arriba abajo y de izquierda a derecha (figuras 96 y 97).

> Pinocho
> LOCAL: Juan, Mauricio, Catalina, Alberto. La nariz de Pinocho. En la ciudad hay un niño que se llama Pinocho. Estaban comiendo, de repente salieron brillos rojos de su nariz. Su padre se espantó, cada minuto le crecía la nariz. El pobre Pinocho. Su mano se empezó a encoger. No podía agarrar la cubeta de agua, y empezaron a encoger sus piernas y todo su cuerpo se hizo chiquito. Se despertó su padre y vio un títere, ya se parecía a

[475] Amílcar Saavedra, *Leer, escribir, narrar e imaginar. Estrategias y pretextos,* Ciudad de México, Alfaguara, 2005.





Pinocho. Luego se empezó a mover el títere, no podía levantarse y le contestó Pinocho. Le dijo a su padre que el títere era Pinocho, su padre fue a un hospital, de repente salió un grillo que cayó en la nariz de Pinocho. Le dijo: que cada mentira de Pinocho le iba a crecer la nariz a Pinocho y cuando le hablaba a gente desconocida más se hacía de madera. Su papá regresó y lo llevó al hospital y decía Pinocho a los doctores que había un grillo que le decía cosas medio raras. Que decía el doctor que estaba loco Pinocho, todos los doctores se empezaban a reír, de repente que salta el grillo y le empezó a decir cosas al doctor que lo atraparon al grillo y le iban a poner veneno. Apareció el hada y encantó a Pinocho de vuelta a un humano, se fue el papá y Pinocho vivieron felices para siempre. ¡Fin!

DEPORTES: Diego, Marcos, Beto y Sergio. Pinocho. Había una vez Pinocho estaba navegando en el mar bien feliz viendo un juego de basquetbol y no le gustó. Le cambió al canal de la tele y vio una noticia y era que va a haber un juego de soccer en 5:00 horas y él quiere ir a verlo pero es en Torreón y Torreón está a 4:27 horas de aquí. Entonces, llegó una ola de una ballena que hizo que vaya mil veces más rápido de lo que iba. Faltan 3:30 horas para llegar al juego pero él llegaba en 4 horas. Siguió navegando y de repente llegó una ballena que le ayudó a ir más rápido de lo que iba. Entonces llegó pero faltaban 30 minutos para el juego. No tenía boletos y se puso súper triste. Entonces llegó alguien y le preguntó ¿Por qué estás triste? Es que no tengo boletos para ir al juego de Cruz Azul vs Chivas y empieza en 7 minutos. Le dio unos boletos y se fue bien feliz al juego. Y Chivas ganó 3 a 0. ¡Fin!



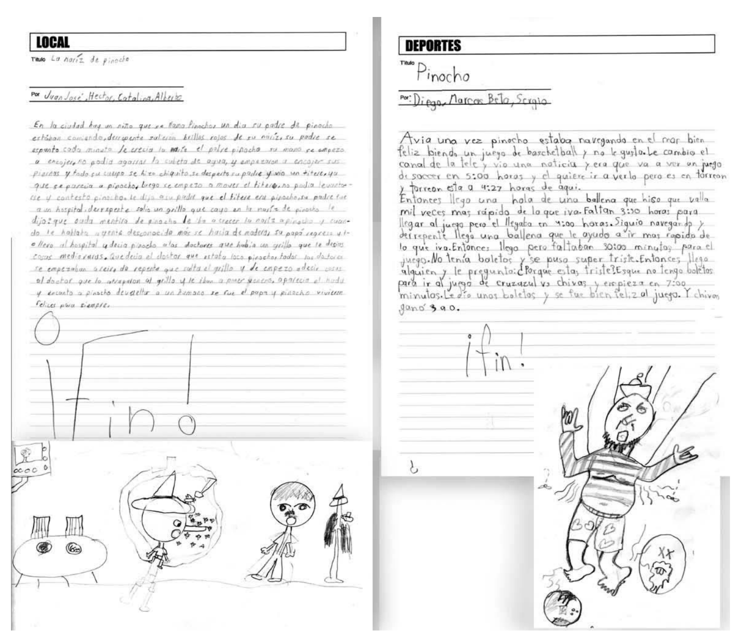

NOTA ROJA: Daniela, Lucía, Karla y Sarita. Niño con orejas de burro. Noticia de: un niño con orejas de burro porque es muy burro. Ese niño era tan burro que cuando se levantó de su cama y vio el espejo no notó que tenía orejas de burro. Olía a cerdo mojado, comía popó de cobra y guacamole con queso y chile. Olía tan mal que no se podía oler él mismo. ¡Guácalacala! Ese niño cuando pasaba por las flores se marchitaban mientras el niño apestaba sin control, su olor era tan apestoso que hasta el sol vomitaba. ¡La madre de ese niño tuvo que irse





de su casa por siempre porque no lo aguantaba su olor! ¡Es un lío apestoso! ¡Me voy de aquí!

SOCIALES: Cristina, Mariana, Patricia y Vanesa. Pinocho. El padre de Pinocho se llama Gepetto. Gepetto le estaba organizando una fiesta a Pinocho pero Gepetto quería que la fiesta fuera sorpresa. Pero el papá de Pinocho les habló por teléfono a los papás de los amigos de Pinocho que el 17 de octubre de 1786 iba a ser la fiesta de Pinocho. Sin querer les habló a los papás del zorro y mapache, ellos le avisaron a Pinocho que su papá le estaba organizando una fiesta sorpresa y para Pinocho ya no era sorpresa. Y el pez Cleo escuchó y le avisó a Pepe el grillo y Pepe le dijo a Pinocho que no era verdad. Pinocho se esperó al día de su cumpleaños y recibió muchos regalos de sus amigos y su papá lo felicitó. Pinocho le dijo gracias a su papá. Fin.



LOCAL

Título La naríz de pinocho

Por Juan José, Hector, Catalina, Alberto

En la ciudad hay un niño que se llama Pinocho, un dia su padre de pinocho estában comiendo, derrepente salieron brillos rojos de su naríz, su padre se espanto cada minuto le crecia la naríz el padre pinocho su mano se empezo a encojer, no podia agarrar la cubeta de agua, y empezaron a encojer sus piernas y todo su cuerpo se hizo chiquito. se desperto su padre y vio un titere, ya que se parecia a pinocho, luego se empezo a mover el titere, no podia levantarse y contesto pinocho. le dijo a su padre que el titere era pinocho, su padre fue a un hospital. derrepente salio un grillo que cayo en la naríz de pinocho le dijo: que cada mentira de pinocho le iba a crecer la naríz a pinocho y cuando le hablaba a gente desconocida más se hacia de madera, su papá regreso y lo llevo al hospital y decia pinocho a los doctores que habia un grillo que le decia cosas medio raras. Que decia el doctor que estaba loco pinocho, todos los doctores se empezaban a reir, de repente que salta el grillo y le empezo a decir cosas al doctor que lo atraparon al grillo y le iban a poner veneno. aparecio el hada y encanto a pinocho devolverlo a un humano se fue el papa y pinocho vivieron felices para siempre.

¡Fin!

DEPORTES

Título Pinocho

Por: Diego, Marcos, Beto, Sergio

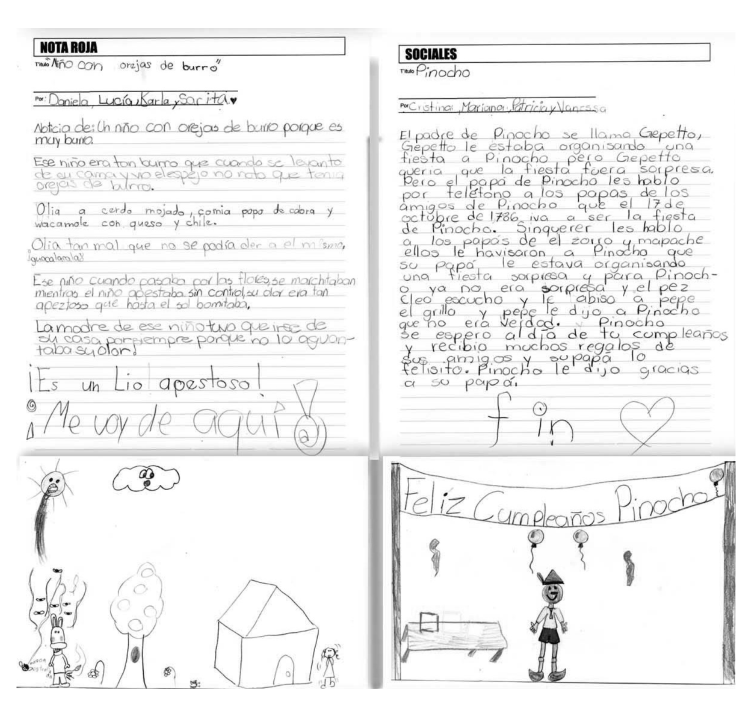
Avia una vez pinocho estaba navegando en el mar bien feliz biendo un juego de baschetball y no le gusto. Le cambio el canal de la tele y vio una noticia y era que va a ver un juego de soccer en 5:00 horas y el quiere ir a verlo pero es en torreon y torreon esta a 4:27 horas de aqui.
Entonces llego una hola de una ballena que hiso que valla mil veces mas rápido de lo que iva. Faltan 3:30 horas para llegar al juego pero el llegaba en 4:00 horas. Siguio navegando y derrepente llego una ballena que le ayudo a ir mas rapido de lo que iva. Entonces llego pero faltaban 30:00 minutos para el juego. No tenía boletos y se puso super triste. Entonces llego alguien y le pregunto: ¿Porque estas triste? Esque no tengo boletos para ir al juego de cruzazul vs chivas y empieza en 7:00 minutos. Le dío unos boletos y se fue bien feliz al juego. Y chivas ganó 3 a 0.

¡Fin!









NOTA ROJA

Título "Niño con orejas de burro"

Por: Daniela, Lucía, Karla y Sarita ♥

Noticia de: Un niño con orejas de burro porque es muy burro.

Ese niño era tan burro que cuando se levanto de su cama y vio el espejo no noto que tenia orejas de burro.

Olia a cerdo mojado, comia popo de cabra y wacamole con queso y chile.

Olia tan mal que no se podía oler a el mismo, ¡guacalamala!

Ese niño cuando pasaba por las flores, se marchitaban mientras el niño apestaba sin control, su olor era tan apeztoso que hasta el sol bomitaba.

La madre de ese niño tuvo que irse de su casa por siempre porque no lo aguantaba su olor!

¡Es un Lio apestoso!

¡Me voy de aquí!

SOCIALES

Título Pinocho

Por Cristina, Mariana, Patricia y Vanessa

El padre de Pinocho se llama Gepetto, Gepetto le estaba organisando una fiesta a Pinocho pero Gepetto queria que la fiesta fuera sorpresa. Pero el papá de Pinocho les hablo por teléfono a los papas de los amigos de Pinocho que el 17 de octubre de 1786 iva a ser la fiesta de Pinocho. Sinquerer les hablo a los papás de el zorro y mapache ellos le havisaron a Pinocho que su papá le estava organisando una fiesta sorpresa y para Pinocho ya no era sorpresa y el pez Cleo escucho y le abiso a pepe el grillo y pepe le dijo a Pinocho que no era verdad. Pinocho se espero al día de tu cumpleaños y recibio muchos regalos de sus amigos y su papá lo felisito. Pinocho le dijo gracias a su papá.

fin

Figura 96. Pinocho.

El lobo feroz y los tres cerditos

LOCAL: Roger, Aldo y Diego. El lobo feroz y los tres cochinitos. Había una vez tres cerditos que vivían con su queridísima Madre y su Madre les dijo: —Hijos ya están grandecitos, deberían construir su propia casa— dijeron los cerditos —e.e.e.— y se fueron a construir sus casas que estaban muy extraordinarias. Los cerditos eran tres y se llamaban Aldo, Diego y Roger. Roger construyó su casa de ladrillos, Aldo de madera y Diego de paja. Y luego el lobo tumbó la casa de paja y luego tumbó la casa de Diego y luego la de Aldo. Y Aldo y Diego se fueron corriendo a la casa de Roger y el lobo los estaba persiguiendo y llegaron a casa de Roger. Dijo: —Roger, Roger, abre, el lobo derrumbó nuestras casas y nos persigue, no tenemos dónde quedarnos— y Roger les abrió y se escondieron en la casa- Y el lobo llegó y dijo: —Ahora voy a derrumbar esta casa— y sopló y sopló y nunca pudo. Y el lobo dijo —no puedo, voy a entrar por la chimenea— y Roger de listo prendió la chimenea de fuego y el lobo se aventó a las chimenea y







se quemó y los tres cerditos le empezaron a pegarle y a aventarle cosas y hasta que lo mataron y lo enviaron al río y vivieron felices para siempre.
DEPORTES: Annie, Cynthia, Andy y Fer. El juego de futbol. Los 3 cochinitos y el lobo feroz compitieron en un campeonato de futbol. Como siempre gana el lobo feroz pero esta vez ganaron los 3 cochinitos y se fueron a Brasil a un nuevo torneo y de sorpresa invitaron al lobo y los cochinitos se sorprendieron. Después llegó el día del torneo, los cochinitos entrenaron demasiado para ganar este torneo contra el lobo. Claro que el lobo estaba furioso por ganar el 1º torneo mundial. Al fin empezó el torneo, los cochinitos empezaron ganando 3-0 y el lobo más furioso se ponía y el lobo perdió por envidioso. Por fin el lobo aprendió a ser bueno y paciente. Los cochinitos hicieron una comida, invitaron al lobo y jugaron mini partidito.




NOTA ROJA: José, Noé y Mauricio. El lobo feroz y los tres cochinitos. Los tres cochinitos estaban en peligro, se escondían en la casa de paja y el lobo vino y sopló, sopló y sopló y derrumbó la casa de paja. Y un cochinito gritó —¡aaaaaaaa! El lobo viene y los tres cochinitos corrieron y se fueron a la casa del lobo y espiaron toda la casa. Y después el lobo venía de vuelta y luego salieron otra vez y corrieron a una casa de ladrillo y allí se quedaron. Y el lobo otra vez venía y el lobo sopló y sopló y no pudo tirar la casa, entonces le hicieron una trampa y lo agarraron y lo metieron a una olla y lo calentaron y se murió. Y esa fue su cena y se pusieron felices y ya nadie los siguió.

SOCIALES: Raúl, Abiel, Enrique y Diego. El lobo feroz y los 3 cochinitos. Un día hermoso los tres cochinitos iban a hacer su primera comunión y estaban muy felices de que iban a recibir la ostia. Y el lobo no estaba invitado y por eso había guardias de seguridad y se acabó la misa y fueron a la fiesta en el estadio. Y el lobo los vio y se hizo un desastre, luego los cochinitos apostaron que si ganaban los lobos les daban $1,000,000, y si los lobos ganaban se comían a los cochinitos pero ganaron los cochinitos y los lobos les dio $1,000,000 a cada cochinito y después los lobos se fueron sin nada y aun así, un tráiler los atropelló y los lobos se murieron. Fin.





LOCAL El cunta cuento

Título El lobo ferroz y los tres cochintos

Por Rogelio Aldo y Diego

Havia una ves tres serditos que vivian con su qveridisima Madre y su Madre les dijo hijos. hijos lla estan grandesito deverian de cunstruir su propia casa de jeron los serditos e e e y se fueron a construir su casa que esta ban muy estraurdnaria los serditos eran tres y se llamaban Aldo Diego y Roger. Roger construllos su casa de ladrillos Aldo de madera y Diego de paja y luego el lubo tumbo la casa de diego y luego la de Aldo y Aldo y Diego se fueron coriendo a la casa de roger y el lobo los estapersiendo y llegaron a casa de roger dijo Roger Roger abre el lobo derumbo nuestra casas y nos persige ino tenemos donde cendarnos y roger le abrio y ses esconderon en la casa y el lobo llego y dijo aora boy a derumbar esta casa y soplo y soplo y nunca pudo y el lobo dijo, no puedo boy a entrar por la chimenea y roger de listo prendio la chimenea de fuego y el lobo se abento a las chimenea y se quemo y los tres serditos le enbesaron a pegarle y abentarle cosas y asta que lo mataron y lo enviaron al rio y bivieron felises para sempre

Los tres cochinitos

titiririn tan tan Fin

DEPORTES

Título El juego de foot ball.

Por Annie, Cynthia, Andy y Fer

Los 3 cochinitos y el lobo feroz compuiterón en un camponato de foot ball.

Como siempre gana el lobo feroz pero esta vez ganarón los 3 cochinitos y se fueron a Brasil a un nuevo torneo y de sorpresa invitarón al lobo y los cochinitos se sorprendierón.

Despues llego el día del torneo los cochinitos entrenarón demaciado para ganar este torneo contra el lobo claro que el lobo estaba furioso por ganar el 1primer torneo mundial.

Alfin empeso el torneo los cochinitos empesaron ganando 3-0 y el lobo mas furoso se ponia y el lobo perdio por envidioso.

Por fin el lobo aprendio a ser bueno y pasiente.

Los cochinitos hisierón una comida invitarón al lobo y jugaron mini partidito

Fin

Los 3 cerdos

Lobo

NOTA ROJA

Título El lobo feroz y los tres cochinitos

Por José Antonio, Noé, y Mauricio

Los tres cochinitos estaban en peligro se escondian en la casa de paja y el lobo vino y sopo y saplo y saplo y derumbo la casa de paja. Y un cochinito grit laaaaaaa! el lobo viene y los tres cochinitos salieron coriendo y se fueron a la casa de el lobo y espiaron toda la casa y luego el lobo vino de buelta y luego salieron otra vez coriendo a una casa de ladrillo y alli se quedaron y el lobo otra vez venia y el lobo sopla y soplo y no pudo tirar la casa entonces le hicieron una trampa y lo agarraron y lo metieron a una olla y lo calentaron y se murio y eso fue su cena y se pusieron felices y ya nadie los siguieron.

El lobo feroz y los tres cochinitos

¡¡¡titiririri tantan fin!!!

SOCIALES 3º B

Título El lobo feroz y los 3 cochinitos

Por Raúl, Abiel, Enrique y Diego

Un día hermoso los 3 cochinitos ivan a hacer su primera comunion y estaban muy felicez de que ivan a recibir la ostia y el lobo no estaba envitado y por eso avian guardias de seguridad y se acabo la misa y fueron a la fiest en el estadio y el lobo los vio y se iso un desastre luego los cochinitos apostaron que si ganaban los lobos les daban 1,000,000 y si los lobos ganaban se comian a los cochinitos pero ganaron los cochinitos y los lobos les dio 1,000,000 a cada cochinito y despues los lobos se fueron sin nada y a un asi un trailer los atropello a los lobos y se murieron

Fin

Lobos 4 2 tempo extra Cochinitos 5

Figura 97. El lobo feroz y los tres cerditos.



Reflexiones finales

Esto de lo que estamos a punto de desprendernos es un estudio construido de *esto y lo otro* —como llama Ehrenzweig[476] a esas estructuras que permanecen abiertas y flexibles con el objetivo de ir enriqueciéndose durante su proceso de formación, por lo que más que una construcción resultan en una creación—. Esta actitud de apertura, adoptada desde el primer momento, nos preparó para adentrarnos en la complejidad de nuestro objeto de estudio y abordarlo transversalmente. Esta postura también nos permitió emitir planteamientos y señalar de pronto sendas para recorrer en otro momento y en otro espacio. El presente escrito narra nuestra experiencia con los textos infantiles y no es más que el trazo del camino que recorrimos mientras seguíamos la voz de la infancia.




La voz de la infancia

Al afirmar que *seguimos la voz de la infancia,* tenemos toda la intención de subrayar la contradicción que se presenta en esta frase metafórica. Con las ideas que se engarzan a ella, deseamos empezar a hilar nuestras reflexiones finales. Infancia —lo vimos ya— significa in-fante, sin habla.[477] Giorgio Agamben considera la infancia como el estado humano que delimita los bordes del lenguaje y que supone, además, una diferencia entre el infante y la niña o el niño pequeño que ya han sido introducido a su lengua natal. Apegados a esto, resulta que nuestro trabajo se realizó con niñas y niños, no con infantes. Todos los participantes de los talleres

[476] Anton Ehrenzweig, *La matriz indiferenciada de la imaginación artística,* Nueva York, International Universities Press, 1964.
[477] Carlos Cullen, *Entrañas éticas de la identidad docente,* Buenos Aires, La Crujía, 2009.



contaban entre 5 y 12 años de edad y se expresaban perfectamente por medio del habla. Además, aunque en diferentes niveles, sabían hacer uso de la lengua escrita.

Que en cada una de las páginas anteriores hagamos referencia una y otra vez a la infancia, no señala una imprecisión en nuestra construcción teórica. El propio Agamben[478] afirma que la infancia coexiste con el lenguaje. La infancia no es una etapa en el desarrollo equiparable al amamantar, en la que, en un momento dado, se quita abruptamente al bebé el pecho materno para su destete. Podríamos imaginarla mejor como un estado humano, semejante a los sueños recurrentes, que parecen extinguir su efecto anímico a medida que se verbalizan, hasta que una noche cualquiera reaparecen como si hubiesen estado siempre ahí. Las niñas y los niños con los que creamos nuestra experiencia aún eran de muchas maneras infantes. Es posible entender lo anterior a través del aura que proyectaron sus imágenes, en la presencia de dibujos en sus textos y de gestos y juegos en el momento de la producción. Estos otros lenguajes de los que echaron mano al crear su imagen, demuestran que ellos no eran aún capaces de conceptualizar totalmente sus ideas para escribir un cuento. Aquello que no pudieron expresar *mediante* la palabra gráfica, lo *presentaron* dibujando o lo *mostraron* actuando.




Al expresarse, el infante da prioridad al lenguaje de los colores, de las figuras, de los sonidos, del gesto, pero no tanto al habla y menos aún a la escritura. Así, la infancia instaura una escisión en el lenguaje entre la lengua y la enunciación discursiva —la cual, finalmente, llega a ser fundamental en el lenguaje del adulto—.[479] La imagen infantil es una imagen que no describe sino que muestra "eso en tanto eso". La pertinencia de señalar lo anterior es porque las cualidades de lo infantil matizan todo el proceso de creación de la imagen en el texto de la niña y el niño.

[478] Giorgio Agamben, *Infancia e historia,* Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2007.
[479] Agamben, *op. cit.*, y Fernando Zamora, *Filosofía de la imagen*, Ciudad de México, UNAM, 2010.





La articulación de los procesos formativos en la creación de la imagen

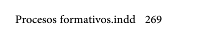
Tal como puede apreciarse, nuestro primer acercamiento a la imagen en el texto infantil fue por mediación de los modelos de proceso creativo que encontramos planteados o sugeridos en la obra de diversos autores. Nuestra labor consistió en recuperar esas propuestas, compararlas y sintetizarlas de manera que reflejaran la estructuración de sus fases. De esta síntesis surgió la propuesta de un modelo que no pretende en ningún momento ser definitivo, sino que más bien tuvo un uso que respondió a nuestros fines prácticos. Con base en este mismo modelo diseñamos uno más para mostrar la esencia dinámica del proceso creativo. Este diseño juega con la forma del arco y la flecha y hace alusión a la imagen poética con la que Octavio Paz describe al hombre: "Flecha tendida, rasgando siempre el aire... sin cesar avanza y cae, y a cada paso es otro y él mismo".[480]

Esta imagen de Paz, como otras que nosotros mismos esbozamos, no aparecen en nuestro texto con el fin de ilustrarlo o decorarlo. Contienen en sí mismas una convicción de la *imaginación* como creadora de conocimiento y en ese sentido es que se hacen necesarias en estas páginas. Así como con la metáfora del arco y la fecha, el lector se encontrará con el prisma, el rehilete y otras figuras fácilmente desmadejables. Sin embargo, en las imágenes que retomamos de niñas y niños y que integramos tal cual a nuestro texto, guardamos pretensiones más ambiciosas al poner al lector ante su presencia misma, sin mediación nuestra.

Tras esta reflexión necesaria, podemos retomar nuestro tema. Con el apoyo del modelo de proceso creativo, realizamos un primer análisis comparativo de los textos infantiles, un poco probando la funcionalidad del esquema de nuestra propuesta. Sin embargo, este ejercicio evidenció la centralidad de la experiencia dentro del proceso de creación. Así, al decidirnos por profundizar en el tema que nos sugería la propia lectura del texto de la niña y el niño —el de la experiencia—, decidíamos también seguir la voz de la infancia.

Aunque la experiencia está incluida como parte actuante del proceso de creación de la imagen, vimos la posibilidad de analizarla a ella misma como un proceso en sí, por lo que emprendimos la tarea de sistematizar sus etapas a

[480] Octavio Paz, *El arco y la lira*, Ciudad de México, FCE, 2008, pág. 176.







través de los trabajos de Dewey[481] y de Paz,[482] principalmente. La gráfica que surge después de esta excursión, propone la analogía entre la experiencia y un prisma, ya que en ambas figuras se transforma la luz recibida del exterior en una gama que refleja los colores de la subjetividad. Tanto el proceso creativo como la experiencia implican la transformación del propio sujeto, de manera que acordamos nombrarlos a ambos procesos formativos.

En el proceso creativo del texto infantil, el juego tiene también una participación relevante. Es la estrategia de interacción natural de niñas y niños. Así se familiariza con los materiales internos y externos. Además, el juego como modelo de la realidad, es factor estructurante de la personalidad y espacio propicio para la creación del sujeto. Bajo estos argumentos, consideramos al juego también como un tercer proceso formativo que participa en la conformación de la imagen infantil, por lo que le dedicamos su propio espacio.

Evidentemente los tres procesos, sistematizados individualmente para su estudio, en la práctica conforman una unidad articulada orgánicamente. No es nuestra intención replantear aquí lo abordado con detenimiento, sólo quisiéramos recordar que, para mostrar la articulación orgánica del proceso creativo, la experiencia y el juego, inventamos una nueva imagen. Expusimos así, la metáfora del rehilete de tres aspas que empieza a girar gracias al viento o al soplo que llega a una de ellas, pero que gradualmente cobra mayor vida debido al impulso de las propias aspas al accionar juntas.

Naturaleza, construcción y función de la imagen en el cuento-dibujo

Consideramos que tanto a través de la experiencia teórica como la empírica hemos ido dando respuesta a los interrogantes que propiciaron este estudio. La imagen infantil nos es ahora más transparente. A continuación nos detendremos sólo a precisar las ideas medulares que resultaron de esta travesía. De acuerdo con nuestro análisis, la imagen infantil es de naturaleza sincrética y simbólica y su construcción obedece a la movilidad de la imaginación que se

[481] John Dewey, *El arte como experiencia,* Barcelona, Paidós, 2008.
[482] Paz, *op. cit.*





extiende más allá de la abstracción hasta el acto lúdico. Su función es la comprensión, construcción y representación de un mundo propio.

Naturaleza sincrética y simbólica de la imagen infantil

Para comprender la naturaleza de la imagen infantil como sincrética y simbólica, debemos retomar el tema de la infancia como anterior al habla. Todas las niñas y niños que participaron en el taller tenían un buen dominio del habla y, como alumnos de preescolar y primaria, estaban dentro de un proceso de aprendizaje de la escritura. Los diversos niveles de este proceso pueden apreciarse perfectamente en sus textos (ver figuras 50-54). Una de nuestras primeras consideraciones para abordar los textos infantiles analíticamente, fue que debíamos incluir tanto el texto escrito como el texto gráfico, como unidad sincrética. Lo anterior porque experiencias previas nos permiten saber que los pequeños se apoyan más en sus dibujos para relatar sus cuentos. Conforme a que adquieren mayor seguridad en la escritura, abandonan gradualmente el dibujo para dar preferencia al texto escrito.[483] Así se presentó en esta nueva experiencia. Sin embargo, tenemos claro que el dibujo no es un sustituto provisional de la palabra, asunto que revisaremos unos párrafos más adelante.

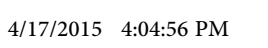


Un escolar es capaz de escribir todas las palabras desde segundo grado de primaria aunque, claro está, con errores ortográficos —los cuales seguirá enfrentando hasta pasado el sexto grado—. Los textos de los niños de primer grado muestran ya un gran esfuerzo por encontrar la escritura de los sonidos que conforman las palabras. Es evidente que los pequeños se expresan más fácil y naturalmente por medio del dibujo, pero podemos encontrar esta preferencia expresiva aun en niños mayores. Para ellos, los dibujos siguen siendo más apropiados para decir lo que piensan. Las palabras, tal como las enseñan en la escuela, no lo dicen todo.

Dibujos y palabras son dos formas de lenguajes diferentes, tangibles en los textos infantiles que conservamos. Pero durante el momento de producción de los textos se hicieron presentes otros lenguajes. Antes de empezar a dibujar o a escribir, niñas y niños interactuaron entre sí, comentaron

[483] Ana Fabiola Medina, *El juego de los trazos*, Ciudad de México, Trillas, 2010.







sus ideas y actuaron las situaciones que pretendían representar. También se rieron de las ocurrencias, de las formas de dibujar o de escribir de sus compañeros y explicaban o mostraban, divertidos, las propias. Sólo a medida que se concentraban en su tarea se instauraba el orden y el silencio, que siempre duró poco. Todas estas acciones son la parte intangible de la imagen, su aura. La naturaleza de la imagen infantil es sincrética pues, para su representación, se ponen en juego diversos lenguajes. Su máximo despliegue se da en su proceso de creación, como un acontecer —en tiempo presente—, en donde la niña y el niño se expresan de todas las formas posibles. Por eso son capaces de desprenderse de lo que quedó de aquello vivenciado: el texto, el que incluso puede desconocer más tarde.

El sincretismo que caracteriza la expresión infantil, persistente aún en los mayores, es un recurso que les permite verter en diversos lenguajes articulados lúdicamente la totalidad de la imagen. Sabiendo esto, Benjamin[484] propone el teatro infantil como un espacio didáctico invaluable, ya que requiere de un proceso de creación que pone en juego toda la potencialidad expresiva de la niña y el niño: el dibujo, diseño y elaboración de utilería y vestuario, el desarrollo y aprendizaje de diálogos, cantos y danzas, etc. Este espacio permite, además, la improvisación y la sorpresa. Pedir a la niña y al niño que se sujeten a una sola manera de contar, es recortar la imagen, limitar sus posibilidades y privarnos de su coloración total.



Volvamos a la imagen en el texto infantil. La naturaleza sincrética de la imagen infantil está estrechamente ligada a su naturaleza simbólica. La niña y niño, que ya pueden escribirlo todo, encuentran una incapacidad expresiva en la palabra escrita, aprendida en el aula. Acostumbrado como está a la experiencia directa, persiste en comunicarse en lenguajes más inmediatos, más presentativos.

Líneas arriba planteamos que el dibujo no es un sustituto provisional de la palabra. En el espacio destinado a la explicación teórica del desarrollo del símbolo, mencionamos que el símbolo aparece en el momento en el que se consigue hacer una representación de algo. El dibujo es un símbolo precisamente porque no está apuntando a una palabra o a un concepto sino a algo más amplio, a una re-presentación.

484 Walter Benjamin, Giulio Schiavoni y Juan J. Thomas, *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes.* Buenos Aires, Nueva Visión, 1989.





En este sentido, Durand[485] sostiene que el símbolo es irreductible a la palabra. Zamora,[486] por su parte, considera que en la niñez las cosas son pura presencia, es decir, experiencia directa que se antepone al concepto.

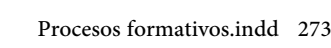
El texto infantil denota un *pensamiento mítico*. Zamora[487] también reconoce que las obras de niñas y niños están siempre permeadas de magia y mito. En efecto, el texto infantil está cercano al pensamiento mítico por estar constituido más por imágenes que por palabras, pues aún con las palabras los niños crean figuras.

La imagen infantil como símbolo no representa sino que re-presenta algo. Zamora,[488] guiado por los razonamientos de Gadamer y Ricoeur, expone que en la representación presentificadora el objeto se produce cada vez, es decir, la representación es una re-producción del objeto. De esta forma, el símbolo es tal no tanto por su contenido como por su propia presencia. Al analizar la dualidad simbólica, este autor encuentra dos dimensiones, una discursiva, o semántica, y otra no discursiva, o no semántica. La primera de estas dimensiones contiene el excedente de sentido que caracteriza al símbolo, lo que hace posible realizar el trabajo interpretativo. Sin embargo, en el caso de la dimensión no semántica, la lectura es inasequible, ya que desde aquí el símbolo conserva fuertes vínculos pre-lingüísticos.

En el caso del símbolo infantil nos hallamos ante la necesidad de cualificar su valor como más próximo a lo presentativo —es decir prelingüistico— o a lo representativo y con esto reflexionar en cómo incide en la producción del texto infantil.

Recordemos la araña que dibujó Emma de 4 años de edad (figura 61). El trazo de cada una de sus partes nos remite a sensaciones, no a descripciones. El vientre abultado y remarcado totalmente con tinta imprime a la imagen repugnancia o alerta del peligro; las múltiples patas (diez en este caso) son muestra de su ligereza al moverse; y la carita sonriente y femenina dota de vida y género al objeto. Con su imagen de araña, Emma no ofrece una representación de una generalidad de araña, no se trata de un: así son las arañas, sino que presenta a su araña, a la que se le teme por su veneno

[485] Gilbert Durand, *La imaginación simbólica*, Buenos Aires, Amorrortu, 2007.
[486] Zamora, *op. cit.*
[487] Ibíd.
[488] Ibíd.






o que produce repulsión, nos muestra en la decisión de sus trazos a la araña escurridiza y viva.

También hicimos alusión a que, aún con las palabras, la niña y el niño crean figuras. Nos referimos con esto a figuras del lenguaje, como las metáforas, que aparecen en muchos de los textos de los niños, incluyendo de los más pequeños. Esta persistencia nos invitó a dirigirnos hacia el análisis de la metáfora infantil como una de las maneras de hacer mundos. De este estudio surge esta gran pregunta: ¿Cómo es que las niñas y los niños se mueven con tanta facilidad en el plano de lo simbólico, al grado de que son capaces de crear imágenes poéticas, utilizando acertadamente la metáfora? Dado que la enseñanza formal de las figuras del lenguaje no tiene lugar sino hasta grados superiores y de forma más mecánica que poética, estas construcciones metafóricas parecen ser más producto de una *intuición*.

La respuesta puede estar zurcida entre los mismos argumentos de Zamora que citamos a continuación: "El símbolo y el juego se encuentran de manera natural en la infancia, como todos lo sabemos cuando vemos a los niños, o cuando evocamos nuestra propia infancia. En nuestra niñez las cosas eran sólo una presencia, y con el paso de los años fueron quedando envueltas bajo diversas representaciones (lingüísticas, visuales, sonoras)".[489]

Zamora señala que la representación nos aleja de la presencia y en esto encontramos cierta similitud con Agamben.[490] Para Zamora hay un antes de la representación, esto es la presencia vivenciada en la infancia. Cuando la niña y el niño dan pasos hacia la representación, el mundo se vuelve aprehensible sólo por mediación de ella. Así como hay un antes de la representación, es posible un después de ésta. La infancia es recuperable en la superación de la representación, es decir, en el regreso a la presencia, a la *inmediatez* de las cosas. Esta recuperación de la infancia y vuelta a la presencia es evidente y posible en el artista, el poeta y el místico.

Vamos ahora a revisar la relación entre esa *intuición* de la niña y el niño, presente en su manejo simbólico, con la idea de *inmediatez*. Langer define la *inmediatez* como "una virtud metafísica de la realidad pura o individualidad concreta, implica la idea de la *intuición* como una percepción directa de

[489] Ibíd., pág. 317.
[490] Giorgio Agamben, *Infancia e historia,* Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2007.







todo lo que se puede saber acerca de".[491] Páginas más adelante explica que "La intuición es el proceso básico de toda comprensión, y opera tanto en el pensamiento discursivo como en la clara percepción sensible y el juicio inmediato".[492]

Estas definiciones de Langer nos ayudan a argumentar reflexivamente, no sólo a favor del vínculo entre la inmediatez y la intuición que operan en la imagen simbólica de la niña y el niño, sino también a visualizar la función de la metáfora en el texto infantil. De acuerdo con Langer, la inmediatez implica intuición y esta es *una percepción directa* (presencial) *de todo lo que se puede saber*; *el proceso básico de toda comprensión*. A partir de esto, podemos decir que la presencia de metáforas en el texto infantil responde a la necesidad de llenar un vacío (un vacío semántico, apuntaría Ricoeur),[493] que, en el caso particular de la niña y el niño, resulta imposible cubrir semánticamente, es decir, satisfacerlo mediante una argumentación discursiva. Pero ellos son capaces de intuir semejanzas entre las cosas y sencillamente las muestran en sus cuentos-dibujo. También lo vimos en nuestros ejemplos, ellos perciben bien las semejanzas: los dos granos de frijol ensartados en el tenedor como "papos", la pinza y la pececita que pellizcan o muerden, la pinza verde y el cocodrilo, el color negro de la flor y la tristeza, el trazo recto del tallo de la flor roja y la firmeza de carácter ante la adversidad, etc. "Los usos del niño son la verdad de los *usos del lenguaje*".[494]

Las imágenes infantiles, aún creadas a partir de una intuición, o precisamente por partir de ella, son —así lo considera Zamora—[495] un vehículo de conocimiento. En tanto que el símbolo es inmediatez, es epifanía. Y para la aprehensión de la intuición productora de conocimiento, es necesario poner en movimiento la imaginación. Esta cuestión consideramos que corresponde ya, no a la naturaleza, sino a la construcción de la imagen.

[491] Susanne Langer, *Sentimiento y forma*, Ciudad de México, Centro de Estudios Filosóficos, UNAM, 1967, pág. 23.
[492] Ibíd., pág. 37.
[493] Paul Ricoeur, *La metáfora viva*, Madrid, Trota/Cristiandad, 2001.
[494] Ricardo Rodulfo, *Dibujos fuera del papel*, Buenos Aires, Paidós, 1999, pág. 35.
[495] Zamora, *op. cit.*



La construcción de la imagen: imaginación y juego

Bachelard[496] reconoce como al verdadero creador de imágenes, no a la imaginación, sino al acto imaginario, y precisa añadir al estudio de una imagen el de su movilidad. La acción imaginante es, en este autor, la facultad de deformar las imágenes que recoge la percepción, acumuladas por la experiencia. Es la virtud de actuar libremente sobre ellas, para descomponerlas y componer otras inesperadas: imágenes que provoquen a imaginar de nuevo.

Esta incitación de "añadir al estudio de una imagen el de su movilidad" nos remite a las notas donde registramos los eventos que se sucedieron en los talleres durante el proceso de creación de los textos, en busca de esa movilidad de la imagen. Las siguientes son algunas reflexiones al respecto.



Como ya se ha mencionado, para el desarrollo de los talleres se diseñó un currículo que incluyó varias actividades, algunas de las cuales tenían como objetivo dar a la niña y al niño un motivo que les ayudara a iniciar sus cuentos-dibujo. Este fue el caso de actividades como "Ojitos", "Hormigafante" y "Reciclado de cuentos", de las que analizamos algunos textos. El siguiente es un ejemplo de las notas del Diario del Taller correspondiente a la actividad "Ojitos":



> Una vez que niñas y niños tenían un objeto en la mano, les entregué un par de ojitos movibles y un poco de una gomita para que los pegaran en el objeto. Al recibirla, se sorprendían pensando que utilizarían chicle, porque la gomita que les di realmente lo parece. Les aclaré que no era chicle. Al momento de pegar los ojitos al objeto, cada participante tenían ya su personaje. La indicación siguiente fue que debían dibujarlo y escribir un cuento sobre él. Algunos admitieron que no sabían escribir todavía. Para tranquilizarlos se les dijo que el cuento podía ser contado con dibujos o con palabras, como ellos quisieran o pudieran hacerlo mejor. Rápidamente se pusieron a trabajar. Hubo quienes colocaron el objeto sobre la hoja para calcar la silueta, otros lo copiaron tomándolo como modelo.

[496] Gaston Bachelard, *El aire y los sueños. Ensayo sobre la imaginación del movimiento*, Ciudad de México, FCE, 2006.





En las líneas anteriores podemos notar que no fue difícil echar a andar la imaginación de niñas y niños. Tan sólo bastó mostrarles la forma de crear un personaje y hacer a un lado el obstáculo de la escritura para que empezaran a dibujar y a relatar la historia. Ellos definieron el carácter de su personaje, lo ubicaron en un espacio dentro de su dibujo, le dieron una forma de vida y hasta lo hicieron interactuar con los otros personajes de sus amigos, tal como lo demuestran los textos.

Estas notas ponen de manifiesto el acierto de nuestros procedimientos de tipo experimental —proponer actividades para motivar los cuentos-dibujo—.[497] Aunque las instrucciones de cada actividad pretendían ser tan sólo un empujoncito y dejar un amplio margen a la iniciativa, la realidad fue que catapultaron su imaginación y pusieron en movimiento todo el proceso creativo. En otras palabras, con las actividades propuestas, le mostramos a la niña y al niño una manera de inventar historias, de imaginar. Ya Rodari escribió al respecto "si queremos enseñar a pensar, debemos antes enseñar a inventar".[498]



En la mayoría de las notas del taller podemos encontrar alusiones al juego previo a escribir o dibujar, que consistió en verbalizaciones, ademanes y gestos. Niñas y niños buscaron la complicidad del otro antes de plasmar sus ocurrencias en el papel. Se pusieron de acuerdo en cuanto a temas, personajes y colores. Aunque se llegaba un momento de concentración y las miradas se hundían en el papel, nunca abandonaron completamente el juego.

Tras estas observaciones, podemos considerar que en la niña y el niño, este movimiento de la imaginación no se limita al espacio de la abstracción sino que es un pensamiento que juega. Esta idea nos pone de nuevo delante la cuestión del sincretismo infantil. Queda claro que no fue una feliz ocurrencia diseñar las tareas del taller como actividades lúdicas. Con Rodari entendemos que el ambiente festivo propicia la creación infantil. De manera que para abrir el espacio a la creación libre, se debe disponer también el espacio físico para el juego. La necesidad de esto lo plantea el estado del desarrollo del pensamiento de la niña y el niño, que aún no tienen la capacidad de abstraer la totalidad de

[497] Howard Gardner, *Educación artística y desarrollo humano,* Barcelona, Paidós, 1999.

[498] Gianni Rodari, *Gramática de la fantasía*, España, Editorial Planeta, 2005, pág. 165.





las ideas, por lo que requieren actuarlas o dibujarlas.[499] Pero gracias a esta "pobreza" de abstracción es que podemos seguir, inclusive con la mirada natural, el movimiento de la imaginación infantil.

Ya hemos incluido algunas descripciones en las que el movimiento de la imaginación se nos presenta en su forma sensible, por ejemplo en los juegos de Daniel. Al revisar la narración de su juego de "los caballeros" (p. 65), o el de "los safaris" (pág. 119), donde dejamos el registro de su corretear por la habitación para disponer los muebles o en busca de materiales para construir, dibujar juguetes o disfrazarse. Es evidente cuán necesario es el juego para la imaginación de los niños. De estos juegos surgieron textos que conservamos y que hemos podido analizar posteriormente, pero no hay duda que fue muy valioso presenciar todo el proceso lúdico del que los cuentos-dibujo fueron apenas una imagen entre otras (juguetes, disfraces, narraciones, actuaciones, etcétera).



Nuestra reflexión respecto a la construcción de la imagen es en el sentido de que la niña y el niño crean sus imágenes en la movilidad de su imaginación y que esta movilidad la manifiestan en una esfera que involucra todo su ser.

La función de la imagen del texto infantil

> *Para escribir un solo verso, hay que haber visto muchas ciudades, hombres y cosas, hay que conocer los animales, sentir cómo vuelan los pájaros y saber qué movimiento hacen las florecillas al abrirse por la mañana.*
> Rilke, *Cuadernos de Malte Laurids Brigge.*

La imagen que se plasma en la hoja no es una simple narración de experiencias atesoradas. Los niños que dibujan por primera vez emprenden una aventura, un viaje, un abandono momentáneo del hogar donde se ha vivido seguro. Este traslado implica llevar consigo cosas propias para ponerlas en un lugar recién descubierto. Estas cosas no son ya sólo experiencias, sino partes de sí. Y se debe cargar con ellas hasta un espacio que hay que inventar para ocuparlo. Un espacio abierto al juego. Nuevo, dispuesto. Pero externo y

[499] Lev Vigotsky, "El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño", en *Cuadernos de Pedagogía, 85,* 1982.





por lo tanto, expuesto. Habitar el blanco del papel es una invitación tentadora, mas no sencilla. Es la experimentación de la propia subjetividad.

Heidegger,[500] deshilando los significados de la palabra habitar, explica que: habitar es *la manera según la cual los hombres somos en la tierra* y al mismo tiempo: *cuidar* o *cultivar* y *edificar* que son los dos modos del *construir*. Habitar es construir. Construir mundos propios, habitables a nuestra manera. Es inventar un espacio y plantarse en él con lo que se es. Habitar el papel es construirse.

Para habitar el papel, la niña y el niño empiezan dibujando una forma que la visión de sus propios trazos le mueve a corregir en un acto reflexivo. Así logran su imagen. La niña y el niño, según Rudolfo, como primeros testigos de la huella que deja su subjetividad emergente, intuyen que esta imagen corresponde a su ser ahí subjetivo.[501] Entonces, el papel se vuelve nítido como un espejo. La imagen trazada les devuelve su propia mirada. Como Narciso que se embeleza con la contemplación de su propio rostro, la niña y el niño se encantan ante la primera visión de sí mismo.



"La imagen revela lo que es". La imagen infantil escriturada, plasmada como texto, es una narración de sí. Una autobiografía en la que la niña y el niño son un héroe, un pirata, una princesa u otro personaje. En efecto, corporizado como texto, se experimenta la otredad. "Por la imaginación —escribe Paz— podemos salir de nosotros mismos, ir más allá de nosotros, al encuentro de nosotros" y también "ese salir de nosotros es un ser nosotros más totalmente".[502]

La función de la imagen en el texto infantil es: habitar la hoja en blanco; conocer y levantar mundos; construirse a sí mismo; experimentar la propia subjetividad y ser otro.

¡Llueve!

Para finalizar, quisiéramos compartir uno de los momentos cotidianos de nuestra vivencia empírica. En los salones donde se llevaron a cabo los talleres, siempre se procuró dejar espacio y el permiso para que niñas y niños pudieran sentirse con la libertad de pararse e ir a ver los trabajos de sus

[500] Martin Heidegger, *Construir, habitar, pensar,* Córdoba, Alción, 1997.
[501] Ricardo Rodulfo, *Dibujos fuera del papel*, Buenos Aires, Paidós, 1999.
[502] Octavio Paz, *El arco y la lira*, Ciudad de México, FCE, 2008, pág. 179.







compañeros. En ocasiones, los bancos se acomodaban en círculo, con la intención de fomentar el diálogo entre ellos, abrir un área amplia al centro y propiciar el juego.

—Los cuentos nos hacen imaginar cosas—. Esto es algo en el que niñas y niños de una de las últimas sesiones del taller estuvieron de acuerdo. Este comentario se hizo a propósito, ya que algunos de ellos habían tenido por largo tiempo su hoja en blanco. Enseguida, se les dijo que se narraría "el cuento más pequeño del mundo", para que aquellos que aún no habían imaginado nada pudieran hacerlo. Una vez obtenida la completa atención y el silencio del grupo, la tallerista se dispuso a narrar el cuento anunciado: Alzando una mano abierta, como para desplegar una imagen en el aire, se pronunció como único argumento del cuento la siguiente exclamación: —¡Llueve!



Tras unos segundos de perplejidad, dándose cuenta que ése era todo el cuento y como saliendo de un momento hipnótico, empezaron a comprender el juego y a declarar emocionados: ¡Yo me imaginé abriendo un paraguas! ¡Yo imaginé el cielo gris! ¡Yo imaginé la lluvia cayendo fuerte! Cuando esto decían, algunos de los chicos desde sus bancos hacían ademanes de abrir paraguas o levantaban los brazos con las manos abiertas como recibiendo la lluvia. Inmediatamente regresaban la mirada a la hoja para empezar a dibujar o continuar con sus cuentos.

Un niño que no había conseguido empezar a plasmar nada hasta el momento, salió de su banco llamando la atención de todos. Y mientras exclamaba: "¡Yo me imaginé a un niño saltando en los charcos así!", dio grandes brincos atravesando el aula, con los pies muy juntos, plantándolos firmemente en el suelo tras cada salto. Su actuación involucró no sólo postura y movimientos precisos, sino una expresión genuina en el rostro, como repitiendo una experiencia entrañablemente disfrutada. Fue tan convincente que proyectó una burbuja de imagen que nos atrapó a todos, al grado que casi pudimos sentir el agua de los charcos que dejara la lluvia reciente, salpicándonos la cara.

Envueltos en esta burbuja nos quedamos.





Anexos

Anexo A: Tabla comparativa de los procesos creativos propuestos por diversos autores.

Viktor Lowenfeld (1961). Proceso creativo infantil. No indica momentos lineales




Origen	Pensar la experiencia	Integrar experiencias	Producción material	Composición	Producto
Intereses personales	Lo que conoce, lo que siente, ve y toca y de importancia para él Cosas con las que ha establecido una relación más o menos sensible Relaciones emocionales Expresa sus preferencias y repulsiones	Relaciona entre sí todas sus experiencias, pensamientos, sentimientos, y percepciones Tiene un efecto unificador en su personalidad	Descubre y explora lo que se puede hacer con materiales distintos Desarrolla destrezas al aprender su rendimiento Reconoce las propiedades del material como resultado de la necesidad de expresarse	Decidir Organizar Establecer relaciones Dar forma y cualidades Trabajo subconsciente Crecimiento estético. El logro desde lo caótico a la organización armónica de la expresión, integrando sentimiento, pensamiento y percepción	Sus experiencias quedan organizadas en el producto de su creación, integradas en un todo inseparable como resultado estético



Lev Vygotski (1967-1987). Imaginación creadora (combinar, transformar, crear).

Origen	**Disociación**	**Transformación o alteración**	**Asociación**	**Combinación**	**Cristalización**
Percepciones exteriores e interiores, base de la experiencia Factores psicológicos son la base de la creación es la inadaptación de la cual surgen las necesidades, las aspiraciones y los deseos Necesidad de adaptación Un origen motor Surgimiento (vivificación) espontáneo de las imágenes: la forma oculta del pensamiento por analogía, estado de ánimo afectivo y trabajo mental inconsciente Condiciones sociológicas	Disociación: romper la relación natural de los elementos en la cual fueron percibidos Distinción de los diferentes rasgos, destacando unos y desatendiendo otros Base del pensamiento abstracto y de la formación de conceptos	Transformación interna Carácter dinámico de nuestras excitaciones nerviosas internas y sus correspondientes imágenes Sobrevaloración o exageración en los niños Subvaloración La influencia de los sentimientos sobre las impresiones exteriores	Unión de elementos (subjetiva, objetiva científica) disociados y transformados	Combinación de las diferentes imágenes Organización en un sistema Estructuración del cuadro complejo	La imaginación se materializa o cristaliza en imágenes exteriores






Lev Vygotski (1967-1987). Proceso creativo.

Base de la creación	Maduración-Incubación	Representación	Asociación	Producto
Experiencia Elemento afectivo Necesidad, aspiración o deseo La lógica interior de los sentimientos, lo más subjetivo e interior de la imaginación Lo intelectual, la idea Intereses Habilidad para organizar los elementos y combinar lo viejo con lo nuevo	Periodo consciente o bajo el umbral de conciencia de: reflexión, análisis, estudio, recopilación Interviene el signo emocional de las imágenes Relaciones inesperadas Descubrimiento Iluminación	Estructuración Representación	Representación. Las reacciones acompañadas de un mismo estado afectivo posteriormente se asocian entre sí, la similitud afectiva une y acopla las representaciones disímiles	Al ser materializados los productos de la imaginación, vuelven a la realidad con una nueva fuerza activa que transforma esa realidad




M. Csikszentmihalyi (2004). Proceso creativo adultos culturalmente influyentes

Preparación	Incubación	Intuición	Evaluación	Elaboración
Periodo de inmersión, consciente o no de un grupo de cuestiones problemáticas interesantes que suscitan curiosidad	Las ideas se agitan por debajo del umbral de conciencia Probablemente se realizan las conexiones inusitadas	Ajá, eureka Pueden presentarse varias intuiciones entremezcladas con periodos de incubación, evaluación y elaboración	Decidir si la intuición es valiosa y merece la pena dedicarle atención La parte emocionalmente más difícil del proceso	Uno por ciento" de inspiración y un 99 de transpiración" Thomas Alva Edison Esta parte del proceso está interrumpida constantemente por periodos de incubación y salpicada por pequeñas epifanías

Preparación	**Incubación**	**Intuición**	**Evaluación**	**Elaboración**
Originados en la experiencia vital (el sufrimiento), en el campo (sistema simbólico) o en el ámbito La curiosidad Probable origen libidinal del interés por las cosas	Espacio vacío entre la percepción de un problema y la intuición de su solución Periodo inconsciente La parte más creativa de todo el proceso		Los criterios interiorizados del campo (sistema simbólico) y el juicio del ámbito son importantes	Son muchas las intuiciones nuevas que surgen mientras, presuntamente, sólo se están dando los toques finales a la intuición inicial

D. Anzieu. (1993). Proceso creativo artista adulto con base psicoanalítica




Sobrecogimiento creador	**Toma de conciencia de representantes psíquicos inconscientes**	**Instituir un código y hacer que tome cuerpo**	**Composición propiamente de la obra**	**Presentar la obra al público**
Crisis interna Intenso trabajo preoperatorio Deseo de crear Disociación (Yo psíquico y Yo (corporal Regresión del Yo, parciales y temporales Desdoblamiento vigilante y autoobservador del Yo Reactivación de las fijaciones simbióticas del sujeto	Toma de conciencia de representantes psíquicos inconscientes movilizados, preservando su organización dinámica Aprehender o *saisir* Los desplaza por medio de un cambio tópico y los fija en el preconsciente	Reordenamiento de su estatuto tópico el representante inconsciente de un proceso o de un estado psíquico primario aporta el dinamismo organizador de toda una serie, de todo un complejo	Trabajo de composición y estilo propiamente dicha de la obra: formaciones repetidas de compromiso, trasposición, procedimientos de estilo, mecanismos de defensa del Yo	Regreso de la resistencia inconsciente: declarar la obra terminada, separarla definitivamente de sí, exponerla al público, afrontar los juicios, las críticas



Sobrecogimiento creador	Toma de conciencia de representantes psíquicos inconscientes	Instituir un código y hacer que tome cuerpo	Composición propiamente de la obra	Presentar la obra al público
Necesidad de compensar, por medio de la mentalización y la fantasmatización las ausencias del ser amado Acercamiento a un vacío en el que se pierde la sustancia del ser Desemboca en un acto que no es solamente descriptivo sino generador de un nuevo orden	Establece nexos con otros representantes psíquicos, representaciones de palabra o con otras formas simbólicas Representantes de transformación Elaboración de una escenografía fantasmática	de procesos psíquicos secundarios Código: la abstracción de un orden simbólico Condensación: relación entre los niveles de preconcepción, concepción y del concepto. Código que permanece como una abstracción inoperante que sólo puede realizarse recibiendo un cuerpo por parte del creador, cuya función es modelarlo, animarlo, dotarlo de forma	Actividad de revisión a posteriori de las producciones, introducción de normas lógicas, éticas o estéticas propias o contrarias a una época, a un medio Construcción Acompañamiento de la creación Ya no es creadora Puede reactivar el trabajo creador	Angustia del vacío, de pérdida La angustia del creador al exponer su obra ante el público es proyectiva




Sobrecogimiento creador	Toma de conciencia de representantes psíquicos inconscientes	Instituir un código y hacer que tome cuerpo	Composición propiamente de la obra	Presentar la obra al público
		Dar cuerpo a lo que descubre la mirada que aprehende las cosas para fijarlo en una obra Posibilidades (concepciones de literatura): La proyección de las sensaciones corporales del autor la construcción de una obra como un cuerpo metafórico, el esfuerzo por extraer del código organizador del texto el mismo cuerpo, el corpus	El conflicto fundamental del creador entre Yo ideal y Super Yo prosigue activamente, se juega sobre el trabajo de estilo	






Anexo B: Propuesta de hoja de análisis

<table>
<tr><td colspan="3">DATOS EXTERNOS AL TEXTO INFANTIL</td></tr>
<tr><td colspan="3">NOMBRE IDENTIFICADOR: (nombre ficticio dado a la niña o niño para identificar el dibujo).</td></tr>
<tr><td>EDAD:</td><td>SEXO: H ☐ M ☐</td><td>GRADO ESCOLAR:</td></tr>
<tr><td>ACTIVIDAD:
(nombre dado a la actividad en el taller).</td><td colspan="2">DE FECHA: (Fecha de aplicación de la actividad).</td></tr>
<tr><td colspan="3">DATOS INTERNOS DEL TEXTO INFANTIL</td></tr>
<tr><td colspan="3">MATERIALES: (tipo de medios —materiales, herramientas— utilizados en la elaboración del texto infantil).</td></tr>
<tr><td colspan="3">SOPORTE: (material usado como soporte: hoja de papel, cartulina, cartón, etc. Espacio de expresión).
USO: (acción que realiza la niña y el niño sobre el soporte. Utilizada horizontal o verticalmente, doblada, recortada, pegada, etc... Demuestra la capacidad de habitar su espacio).</td></tr>
<tr><td colspan="3">TEMA: (en tanto sea posible, dar un título al texto infantil que permita clasificarlo en una categoría de acuerdo con el tema. Este título depende de la subjetividad del investigador por una parte y por otra que en el texto infantil haya la suficiente unidad entre las figuras).</td></tr>
<tr><td colspan="3">DESCRIPCIÓN: (descripción literal del texto infantil).</td></tr>
<tr><td colspan="3">TIPO CREATIVO:
VISUAL ☐ (dibujos con mucho detalle en su elaboración que tienden a realizar niñas y niños observadores cuya composición se basa en el conjunto).
HÁPTICO ☐ (dibujos muy esquemáticos, con mucho movimiento realizados generalmente por niñas y niños activos y esencialmente emotivos).</td></tr>
</table>






PRESENCIA DE ESTEREOTIPO COMO MODELO INTERNO: ☐ ESQUEMAS DE USO COMÚN (figuras simples que un adulto suele enseñar o que aparecen en libros de colorear: aves compuestas de dos ondas, el gato de dos círculos y orejas de triángulo, etcétera). ☐ PERSONAJES IDENTIFICABLES (personajes de TV, cine, cómics, etcétera). ☐ PROCEDIMIENTOS GRÁFICOS CONVENCIONALES (líneas que representan movimiento, globos de diálogo, etc., que ha aprendido de cómics o de dibujos animados). ☐ ESQUEMAS PROPIOS (figuras que traza repetidamente sin variación).
USO DEL ESTEREOTIPO: (como utiliza el estereotipo en su texto).
CARACTERÍSTICAS DEL TRAZO:
RELACIÓN TEXTO GRÁFICO-TEXTO ESCRITO
SE OBSERVA GARABATOS ☐ (cuando no puede reconocerse como figura o letra). SE OBSERVA TEXTO GRÁFICO ☐ (hay dibujos en el texto). SE OBSERVA TEXTO ESCRITO ☐ (hay palabras o representación de letras en el texto).
USO PREFERENCIAL DE: TEXTO GRÁFICO > = < TEXTO ESCRITO (circular el signo que indique cuál es el lenguaje que prefiere utilizar en su cuento-dibujo).
El texto gráfico es una ilustración del texto escrito ☐ (el texto escrito es más rico y texto gráfico sólo parece ilustrarlo).
Cada texto (si hay dos) tiene su propia narración ☐ (independencia de ambos textos).
Las narraciones en los textos son equivalentes ☐ (puede decirse que “dicen” lo mismo).
Las narraciones en los textos se complementan ☐ (ambos textos se entrelazan).
El texto escrito es un apoyo del texto gráfico ☐ (presencia de onomatopeyas, etiquetas, etcétera).
RECURSOS UTILIZADOS EN LA EXPRESIÓN (recursos que utiliza en su expresión y que acercan el texto infantil al espacio del texto artístico).
REPRESENTACIÓN (Lotman).
METÁFORA (Gombrich, Ricoeur, Lotman).
TRANSGRESIÓN (Lotman, Rodari, Harris).
PROCESOS UTILIZADOS EN LA CREACIÓN DE MUNDOS (Lotman, Dewey, Paz).
NOTAS DEL OBSERVADOR
FECHA DE ANÁLISIS:






Anexo C: Actividades del taller de juego expresivo

Instrucciones generales

Las actividades aquí descritas son las desarrolladas en los diversos *Talleres de juego expresivo y* que habilitamos en diferentes espacios, de los cuales la mayoría fueron bibliotecas. Se recomienda que en lo posible se ofrezca a niñas y niños un ambiente con características que propicien su creatividad: permisivo, festivo y abierto al juego. La propia realización de la actividad debe ser suficiente gratificación para ellos.

Las notas que se hacen al final de cada descripción, son reflexiones que parten de nuestra propia experiencia. Recomendamos al maestro hacer las propias anotaciones sobre el desarrollo y los resultados obtenidos en lo particular. Así mismo, es importante que se mantenga una actitud abierta ya que el ejercicio de la actividad puede dar un giro inesperado: cambio de reglas, mayor interés en ciertos aspectos de la actividad, etc.




Actividades individuales

Actividad 1: “Escritores desprevenidos”

Objetivo: Recoger la expresión libre de la niña y el niño.
Materiales: Hojas en blanco, recomendable usar doble carta doblada a la mitad. Lápices, colores, borrador, sacapuntas. Es mejor si los alumnos llevan su propia caja de lápices porque ahí, además llevan tijeras, pegamento y otros materiales que pueden utilizar.

Instrucciones: Se les explica a niñas y niños que harán un cuento mientras se les entrega la hoja de papel doblada por la mitad. El tema es libre y pueden elegir si lo escriben, lo acompañan con dibujos o lo hacen sólo con dibujos. Las únicas restricciones son no hacer mención de amigos o compañeros sin que ellos lo consientan y mucho menos ofender a alguien. Es importante animarlo para que escriban sobre cosas cercanas a ellos. Decirles que un buen tema puede ser cualquier experiencia, por pequeña que parezca: un paseo de fin de semana, una fiesta de cumpleaños, su mascota, la escuela, etc. Se da tiempo y espacio para que desarrollen su cuento-dibujo.



Notas: El maestro debe pasear por el aula, ya que habrá muchas preguntas que resolver en cuanto al tema, los materiales que pueden utilizar para sus trazos, etcétera.

Actividad 2: "Ojitos"

Objetivo: Enseñar a la niña y al niño una manera de crear un personaje.

Materiales: Objetos comunes pequeños suficientes para cada uno. Ojos móviles. Goma para pegar (la plastilina puede ser útil).

Instrucciones: Se reparte entre niñas y niños un objeto. No conviene permitir que tarden en elegir, ya que los últimos pueden sentirse decepcionados con el objeto que les toque. Lo mejor es pasar la caja que los contenga de forma rápida. Después de esto se entrega la goma de pegar y un par de ojos móviles, hoja de papel, lápices y colores.



Se invita a pegar los ojos móviles en su objeto para crear su personaje. Después de esto se les pide que lo dibujen y que escriban un cuento sobre él.



Notas: Permitir a niñas y niños pegar los ojos como lo deseen en el objeto. En nuestros talleres compartieron personajes o incluyeron a los personajes de sus amigos en los cuentos.

Actividad 3: "Cubo-cuento"

Objetivo: Dar un espacio nuevo para crear un cuento-dibujo.
Materiales: Una hoja impresa con un desarrollo de cubo. Lápices, colores, tijeras pegamentos.

Instrucciones: Se entrega una hoja con el desarrollo del cubo y se le indica que deben hacer un cuento dentro de él antes de recortarlo y pegarlo. El cuento puede ser escrito o con dibujos o usando ambos.

Las niñas y los niños encuentran problemas para determinar cómo se sabrá cuál es el principio y el fin del cuento-dibujo, si es el caso, se les invita a resolverlo (En ocasiones enumeran los cuadritos, dibujan flechas o hacen finales distintos).

Debe cuidarse que el cuento se haga dentro de los cuadros que forman el cubo y no en las pestañas que sirven para pegar. También se debe terminar primero el cuento-dibujo y después recortar, doblar y pegar.



Notas: Si hubiera niñas o niños que nunca han hecho un cubo se debe mostrar cómo: recortar con cuidado los bordes respetando las pestañas y marcar los dobleces antes de poner pegamento.

Actividad 4: "Hormigafante"[503]

Objetivo: Ayudar a niñas y niños en el proceso creativo de un personaje combinando objetos y animales.

Materiales: Tarjetas con nombres de animales y cosas comunes. Si es posible dar a las tarjetas forma de rompecabezas (se puede usar el reverso de piezas de rompecabezas pero cuidando que no tenga figuras en el otro lado). Estas formas sugieren la idea de armado. Hojas de papel, colores y lápices.




Instrucciones: Se hacen dos grupos de tarjetas: una de animales (mamíferos, insectos, moluscos, etc.) y otra de objetos. Puede hacerse también un grupo con mamíferos grandes y otro con insectos. Se muestra una tarjeta para que lean la palabra (por ejemplo "elefante") y se les pregunta si se lo pueden imaginar y si lo pueden dibujar. Después se les muestra la otra tarjeta (por ejemplo "hormiga") preguntando lo mismo. A lo que seguramente dirán que sí, entonces se les dice –pero, ¿un elefante-hormiga? ¿o un hormigafante? Se entrega un par de tarjetas, una de cada grupo, hoja de papel y lápiz por alumno.

Deben dar un nombre al personaje combinando las palabras, dibujar cómo se lo imaginan y escribir un pequeño cuento sobre él.

Notas: Como resultado se obtienen diferentes niveles en la combinación tanto de las palabras como de los dibujos. Permitir que la niña y el niño hagan su esfuerzo de acuerdo con su nivel. También se debe aceptar que den otro nombre al personaje ya que en ocasiones adaptan mejor un sinónimo a la combinación de palabras.

Actividad 5: "Reciclado de cuentos"

Objetivo: Ofrecer personajes que provengan del propio imaginario infantil. Dar contextos nuevos a los personajes.

[503] Ana Fabiola Medina, *El juego de los trazos*, Ciudad de México, Trillas, 2010.





Materiales: Seleccionar personajes de cuentos recopilados con anterioridad. En mi caso escaneé e imprimí todos al mismo tamaño. Se recortan para aislarlos de su contexto original para que niñas y niños pueda manipularlos como objetos y trasladarlos a su propio espacio imaginario. Hojas de papel, lápices y colores.

Instrucciones: Se colocan los personajes recortados en una pared —puede ser con cinta para que sean fácilmente despegables sin que se dañen—, o extendidos sobre una mesa, de manera que queden a la vista y alcance de los niños y ellos puedan escoger uno. Se les indica que ése será su personaje del cuento-dibujo. La idea es que la niña y el niño redibuje el personaje en su hoja de papel como le sea posible y no que simplemente pegue el personaje. Esto permite que lo re-elaboren y plasmen su propia representación del dibujo.



Notas: Para el re-dibujo del personaje las niñas y niños utilizan muchos recursos, desde simplemente copiarlo, hasta colocarlo sobre la hoja, delinearlo y después "rellenarlo" a su gusto. Permítase resolver la forma de re-dibujar su personaje aún en el caso de que finalmente no tenga semejanza con el original.

Actividad 6: "Siluetas"[504]

Objetivo: La proyección de la imagen fantaseada de sí mismo.
Materiales: Siluetas de personas de cartulina blanca. Es más estimulante si se diseñan con brazos móviles. Hojas de papel, colores, lápices.

Instrucciones: Se entrega una silueta a cada niña y niño y se les dice que deben darle una personalidad dibujando su rostro y ropa. Por lo regular, deciden inmediatamente qué personaje será el suyo.

Notas: Algunos participantes dibujaron en el reverso de la silueta como si fuera la espalda del personaje. Esto es bueno sugerirlo en el caso de las niñas que quieren dibujar un cabello largo al personaje.

[504] Ana Fabiola Medina, *El juego de los trazos*, Ciudad de México, Trillas, 2010.



Actividad 7: "Siluetas tamaño natural"

Objetivo: Hacer que la niña y el niño se proyecten de manera real o fantaseada.

Materiales: Pliegos de papel kraft del tamaño de la altura de la niña o el niño. Marcadores. Lápices. Colores.

Instrucciones: Se coloca el papel sobre el piso y la niña o el niño se acuesta sobre él. El maestro hace su silueta con el marcador lo más fiel posible. Después se deja que ellos lo completen decidiendo los trazos internos. Esta actividad es un derivado de la anterior. Si son muchos alumnos, es probable que el maestro requiera de ayuda para hacer la silueta de todo el grupo y que tengan tiempo de dibujar el interior.

Actividad 8: "Lectura de un cuento"

Objetivo: Despertar la imaginación de la niña y el niño.



Materiales: Un cuento, hojas de papel, lápices y colores.
Instrucciones: Seleccionar un cuento corto o un pasaje del mismo. Se lee el cuento a los alumnos y se les pide que hagan un dibujo de lo que se imaginaron.



Variación: La lectura del cuento puede ser interrumpida con la idea de que los niños imaginen el final y lo dibujen. También se puede pedir que se dibujen elementos específicos del cuento: el lugar donde se desarrolla, los personajes, hacerle una portada etc.

Actividades en equipos

Actividad 9: "El periódico de los cuentos"[505]

Objetivo: Análisis y traslado de un cuento a otras estructuras textuales. Aplicación del conocimiento de la estructura del periódico.

Materiales: Una hoja de rotafolio, hojas blancas, lápices, colores, pegamento y tijeras.

[505] Amílcar Saavedra, *Leer, escribir, narrar e imaginar. Estrategias y pretextos,* Ciudad de México, Alfaguara, 2005.





Instrucciones: Se asigna un cuento clásico a cada equipo de alumnos. Se entregan cuatro hojas de papel con una sección de periódico determinada: nacional, sociales, deportes, nota roja, etc. Las hojas de rotafolio pueden tener escrito ya el nombre del periódico y el cuento al que pertenece o dársela a las niñas y niños para que ellos también hagan esta parte de la actividad. Deben recordar el cuento y adaptar estas partes a la sección que les fue asignada a manera de notas periodísticas con todos sus elementos: título, fecha, autor, etc. También deben hacer ilustraciones. Al terminarlas deben pegarlas en la hoja de rotafolio.

Actividad 10: El mapa del cuento

Objetivo: Análisis de los elementos del cuento.

Materiales: Una hoja de papel tamaño doble carta o rotafolio, lápices, colores.



Instrucciones: Se asigna un cuento al equipo. Los niños deben dibujar un mapa donde se aprecie el recorrido espacial de los personajes. Por ejemplo, en el caso de *Caperucita Roja*, se dibujaría la casa de la niña, el camino hacia la casa de la abuela con la bifurcación por dónde la envía engañada el lobo, el bosque, la casa de la abuela, el lugar donde cortaba leña el leñador, el río dónde fue arrojado el lobo, etc. Los niños pueden agregar otras cosas que no aparezcan en la historia si así lo desean, como la cueva del lobo.

Notas: Para este ejercicio puede ser útil una lectura que se esté haciendo de otras materias como español, historia, biología, etcétera.

Actividades colectivas

Actividad 11: “Formas en las nubes”.

Objetivo: Jugar con la facultad figurativa de la niña y el niño.

Materiales: Un pliego de varios metros de papel kraft, calculado para que todas las niñas y los niños del grupo tengan un espacio al sentarse alrededor. Estopa o esponja, pintura acrílica blanca, crayones.



Instrucciones: Previamente se prepara el material extendiendo el papel kraft y se hacen manchas sobre él con la pintura blanca y la estopa. Se deja secar. Se extiende el papel sobre el suelo y se pide a niñas y niños que se sienten alrededor. Se les explica que este juego es muy parecido a encontrar formas en las nubes. Se debe aclarar que no hay figuras escondidas sino que en realidad ellos deben imaginar. El maestro debe mostrar cómo, diciendo: —En esta mancha yo me imagino un gato (por ejemplo)—, Enseguida el maestro siluetea el *gato* y colorea los detalles, tal y como lo imagina, de manera que los alumnos lo vean.

Notas: Usualmente no se requiere de más explicación. Se abalanzarán sobre los crayones para empezar a hacer sus dibujos.

Actividad 12: "Garabato gigante"

Objetivo: Dar espacios nuevos para el dibujo y la integración del grupo.



Materiales: Un pliego de papel kraft de varios metros. Marcador negro, crayones.

Instrucciones: Se dibuja un gran garabato a lo largo de todo el pliego de papel dejando espacios irregulares de diferentes formas y tamaños. Cada alumno deberá realizar un dibujo en los espacios que se formaron con el garabato. Puede determinarse un tema o dejar a la imaginación libre.

Variación: Se dibuja un gran garabato, pero esta vez los espacios deberán ser más pequeños. El alumno jugará a encontrar figuras entre los garabatos, rellenando con color los espacios para mostrar la figura que han encontrado.

Actividad 13: "Cuento rompecabezas"[506]

Objetivo: Análisis de los elementos del cuento. Esquemas mentales.

Materiales: Un rompecabezas de piezas grandes, de preferencia con el reverso de color claro. Lápices, colores, pegamento y una hoja de papel del tamaño del rompecabezas.



[506] Medina, *op. cit.*





Instrucciones: Se lee a los alumnos un cuento o se les entrega para que ellos lo lean. También es útil la letra de una canción infantil. Después de leído el cuento se entrega el rompecabezas en piezas con la figura hacia abajo y se les explica que deben dibujar los elementos —objetos o personajes— que recuerden del cuento o de la canción en el reverso. Al terminar, deben voltear las piezas para armar el rompecabezas y después pegarlo sobre la hoja de manera que los dibujos queden a la vista.

Notas: Es posible que el maestro deba ayudar a los alumnos a pegar el rompecabezas sobre la hoja. Algunas niñas o niños quieren dibujar palabras abstractas del cuento o de la canción y preguntan al maestro cómo representarlas. Es conveniente que se les explique que no todas las palabras pueden ser dibujadas, aunque algunos encuentran la forma de hacerlo: por ejemplo, una niña dibujó un corazón para la palabra —querer—.

Actividad 14: "¡Llueve!"





Objetivo: Evocar las experiencias personales de la niña y el niño provocando su imaginación.

Materiales: Hojas blancas, lápices y colores.

Instrucciones: Se explica que se va a contar el cuento más corto del mundo para que dibujen lo que se imaginen. Ya que se tiene la atención, se dice con mucho énfasis: "¡Llueve!". Posteriormente, se les invita a dibujar lo que se imaginaron.

Notas: El maestro puede encontrar otras palabras igual de sugerentes como: ¡fiesta!, ¡playa!, ¡zoológico!, ¡vacaciones!, ¡recreo!, ¡desfile!, ¡circo! Inclusive: Auxilio, peligro, etcétera.



Bibliografía

Agamben, Giorgio, *Infancia e historia,* Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2007.

Anzieu, Didier, *El cuerpo de la obra,* Ciudad de México, Siglo XXI, 1993.

Argullol, Rafael, *El cazador de instantes. Cuaderno de travesía,* Barcelona, Acantilado, 2007.

Arnheim, Rudolf, *El pensamiento visual,* Barcelona, Paidós, 1998.

Azúa, Félix de, *Diccionario de las artes*, Barcelona, Anagrama, 2003.

Bachelard, Gaston, *La poética de la ensoñación,* Ciudad de México, FCE, 1997.

———, *La intuición del instante,* Ciudad de México, FCE, 2000.

———, *El agua y los sueños. Ensayo sobre la imaginación de la materia*, Ciudad de México, FCE, 2005.

———, *El aire y los sueños. Ensayo sobre la imaginación del movimiento*, Ciudad de México, FCE, 2006.

Banús Llort, Sergi, "El dibujo infantil" [En línea]. *Psicodiagnosis.es.* 2011. Dirección URL: http://psicodiagnosis.es/areaespecializada/instrumentosdeevaluacion/eldibujoinfantilysusignificadopsicologico/index.php#04f9119afd126d40f.

Benjamin, Walter; Giulio Schiavoni y Juan J. Thomas, *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes.* Buenos Aires, Nueva Visión, 1989.

Bergamín, José, *La importancia del demonio*, Madrid, Siruela, 2006.

Berger, John, *Modos de ver*. Barcelona, Gustavo Gili, 2006.

Bettelheim, Bruno, *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona, Editorial Grijalbo, 1986.

Bonnefoy, Yves, *La nube roja,* Madrid, Síntesis, 2003.



Bruner, Jerome, *Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid, Morata, 2008.

Cabrera, Ramón, "Toda una sinfonía. Entrevista al maestro Luis F. Iglesias", *Educación.* Num. 85, abril-junio 1995, págs. 2-13.

Caillois, Roger, *Los juegos y los hombres,* Ciudad de México, FCE, 1994.

Carroll, Lewis, *Alicia en el país de las maravillas y A través del espejo*, Ciudad de México, Azteca, 2010.

————————, *El juego de la lógica*, Madrid, Alianza, 2010.

Cassirer, Ernst, *Filosofía de las formas simbólicas, v*ol. 2. México, FCE, 1998a.

————————, *Filosofía de las formas simbólicas,* vol. 1 y 3. México, FCE, 2003b.

Civita, Victor, *Mitología,* Brasil, [sin editor], 1973.

Csikszentmihalyi, Mihaly, *Creatividad: el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*, Barcelona, Paidós, 2004.

Cullen, Carlos, *Entrañas éticas de la identidad docente,* Buenos Aires, La Crujía, 2009.





Dewey, John, *Cómo pensamos*, Barcelona, Paidós, 2007.

————————, *El arte como experiencia*, Barcelona, Paidós, 2008.

Dolto, Françoise y Juan David Nasio, *El niño del espejo. El trabajo psicoanalítico*, Barcelona, Gedisa, 2006.

————————, *La causa de los niños*, Ciudad de México, Paidós, 2010.

Durand, Gilbert, *La imaginación simbólica,* Buenos Aires, Amorrortu, 2007.

Durkheim, Émile, *La educación moral*, Ciudad de México, Colofón, 2001.

Ehrenzweig, Anton, *La matriz indiferenciada de la imaginación artística,* Nueva York, International Universities Press, 1964.

Eisner, Elliot, *El arte y la creación de la mente,* Barcelona, Paidós, 2004.

Esquivel, Fayne; Cristina Heredia y Emilia Lucio, *Psicodiagnóstico clínico del niño,* Ciudad de México, Manual Moderno, 2005.

Essers, Volkmar, *Henri Matisse,* Alemania, Taschen, 1992.

Faerna, José María, *Magritte,* España, Cameo/Abrams, 1996.

Ferreiro, Emilia y Ana Teberosky, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño,* Ciudad de México, Siglo XXI, 2005.



Freud, Sigmund, *La interpretación de los sueños,*vol. 2, España, Alianza, 2009.

Gadamer, Hans-Georg, *La actualidad de lo bello,* Barcelona, Paidós, 2002.

———, *Verdad y método,* vol. 1, Salamanca, Sígueme, 2003.

Gamoneda, Antonio, *El cuerpo de los símbolos,* Oaxaca, Calamus, 2007.

García, Rolando, *Sistemas complejos*, Barcelona, Gedisa, 2008.

Gardner, Howard, *La mente no escolarizada*, Barcelona, Paidós, 1997.

———, *Educación artística y desarrollo humano,* Barcelona, Paidós, 1999.

———, *Inteligencias múltiples*, Barcelona, Paidós, 2004.

———, *Arte, mente y cerebro,* Barcelona, Paidós, 2005.

Gombrich, Erns Hans, *Arte e ilusión,* Madrid, Debate, 1998.

———, *Meditaciones sobre un caballo de juguete y otros ensayos sobre la teoría del arte*, Madrid, Debate, 1998.



———, *La historia del arte,* New York: Phaidon Press Limited, 2008.

———, *Los usos de las imágenes,* Ciudad de México, Fondo de Culura Económica, 2003.

Goodman, Nelson, *Maneras de hacer mundos,* Madrid, Visor, 1990.

———, *Los lenguajes del arte*, Madrid, Paidós, 2010.

Graves, Robert, *Los mitos* griegos, vol. 1, Madrid, Alianza, 2007.

Guerman, Mikhail, *Chagall,* Ciudad de México, Numen, 2006.

Harris, Paul L., *El funcionamiento de la imaginación*, Buenos Aires, FCE, 2005.

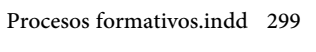
Heidegger, Martin, *Construir, habitar, pensar,* Córdoba, Alción, 1997.

———, ¿Qué significa pensar?, La Plata, Terramar, 2005.

Hoyuelos, Alfredo, *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi,* Barcelona, Octaedro, 2006.

Huitzinga, Johan, *Homo ludens. El juego y la cultura,* Ciudad de México, FCE, 2005.

Infante, José María, "Representaciones. Algunas dificultades en la perspectiva de la psicología y la lingüística", en Miguel de la Torre, *Concepciones y representaciones*







del cambio educativo, Ciudad de México, Facultad de Filosofía y Letras, UANL, 2008, págs. 403-429.

Jünger, Friedrich Georg, *Mitos griegos,* Barcelona, Herder, 2006.

Jung, Carl Gustav, *Arquetipos e inconsciente colectivo,* Barcelona, Paidós, 2004.

Kellogg, Rhoda, *Análisis de la expresión plástica del preescolar,* Colombia, Editorial Cincel Kapelusz, 1987.

Langer, Susanne, *Los problemas del arte,* Buenos Aires, Infinito, 1966.

——————, *Sentimiento y forma*, Ciudad de México, Centro de Estudios Filosóficos, UNAM, 1967.

Lefebvre, Henri, *La presencia y la ausencia. Contribución a la teoría de las representaciones*, Ciudad de México, FCE, 2006.

Levin, Esteban, *La experiencia de ser niño*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2010.

Longoria, Ramón; Irma Laura Cantú y José Daniel Ruiz, *Pensamiento creativo*, Ciudad de México, Patria, 2008.



Lorenzer, Alfred, *Crítica del concepto psicoanalítico de símbolo*, Buenos Aires, Amorrortu, 1976.



——————, *Bases para una teoría de la socialización*, Buenos Aires, Amorrortu, 2001.

Lotman, Iuri. "La memoria a la luz de la culturología". *Criterios, 31*, 1-6, 1994.

——————, *La semiósfera*, vols. 1 y 2, Madrid, Frónesis Cátedra Universidad de Valencia, 1996.

——————, *Cultura y explosión*, Barcelona, Gedisa, 1999.

——————, *Estructura del texto artístico*, Madrid, Istmo, 1982.

Lowenfeld, Viktor, *Desarrollo de la capacidad creadora,* Buenos Aires, Kapelusz, 1961.

Lowenfeld, Viktor y W. Lambert Britain, *Desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires, Kapelusz, 1992.

López Quintás, Alfonso, *La experiencia estética y su poder formativo*, Navarra, Verbo Divino, 1991.

Martínez, Luisa María, *Arte y símbolo en la infancia,* Barcelona, Octaedro, 2004.

Medina, Ana Fabiola, *El juego de los trazos,* Ciudad de México, Trillas, 2010.

Nájar, Alberto, "Leonora Carrington: la surrealista que siempre fue niña" [En línea]. *BBC mundo*, 2011. Dirección URL: www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2011/05/110526_mexico_carrington_perfil_an.shtml





Páez, Darío y J.A. Adrián, *Arte, leguaje y emoción*, Madrid, Fundamentos, 1993.

Parini, Pino; Roser Juanola Terradellas; Maria Luisa Altieri Biagi, *et. al.*, *Los recorridos de la mirada. Del estereotipo a la creatividad,* Barcelona, Paidós, 2002.

Paz, Octavio, *Los privilegios de la vista* I. *Obras completas,* vol. 6, Ciudad de México, FCE, 2004.

———, ¿Águila o sol?, Ciudad de México, FCE, 2008.

———, *El arco y la lira,* Ciudad de México, FCE, 2008.

———, *Pasado y presente en claro*, Ciudad de México, FCE, 2010.

Pessoa, Fernando, *Obra poética,* vol. I, Barcelona, Ediciones 29, 1981.

———, *Libro del desasosiego,* Ciudad de México, Seix Barral, 2009.

Piaget, Jean, *La representación del mundo en el niño,* Madrid, Morata, 2001.

———, *La formación del símbolo en el niño,* Ciudad de México, FCE, 2006.

Portuondo, Juan A., *La figura humana. Test proyectivo de Karen Machover.* España, Colofón, 2005.

Read, Herbert, *Imagen e idea*, Ciudad de México, FCE, 2003.

———, *Educación por el arte,* Barcelona, Paidós, 2007.

Ricoeur, Paul, *La metáfora viva*, Madrid, Trota, Cristiandad, 2001.

———, *Teoría de la Interpretación. Discurso y excedente de sentido,* Ciudad de México, Siglo XXI, 1995.

———, *La memoria, la historia, el olvido*, Buenos Aires, FCE, 2010.

Rodari, Gianni, *Gramática de la fantasía*, España, Editorial Planeta, 2005.

Rodulfo, Marisa, *El niño del dibujo,* Buenos Aires, Paidós, 2006.

Rodulfo, Ricardo, *Dibujos fuera del papel*, Buenos Aires, Paidós, 1999.

———, *El niño y el significante*, Buenos Aires, Paidós, 2009.

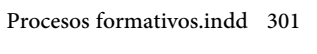
Sáinz, Aureliano, "El animismo en el arte infantil", en M. y. Hernández, *Educación artística y arte infantil*, Madrid, Fundamentos, 2000, págs. 85-96.

———, "Teorías sobre el arte infantil, una mirada a la obra de G. H. Luquet", en *Arte, individuo y sociedad*, 2002, págs. 173-185.

Saavedra, Amílcar, *Leer, escribir, narrar e imaginar. Estrategias y pretextos,* Ciudad de México, Alfaguara, 2005.

Sami-Ali, *El espacio imaginario,* Buenos Aires, Amorrortu, 1976.









Saussure, Ferdinand de, *Curso de lingüística general*, Buenos Aires, Losada, 2001.

Segal, Hanna, *Introducción a la obra de Melanie Klein*, Ciudad de México, Paidós, 1985.

Tatarkiewicz, Wladislaw, *Historia de seis ideas*, Madrid, España, 2008.

Ullán, Ana María, "Arte y creatividad infantil en contextos hospitalarios", en Manuel H. Belver, *et. al.*, *Arte infantil y cultura visual,* Madrid, Eneida, 2005, págs. 103-105.

Vigotsky, Lev, "El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño", en *Cuadernos de Pedagogía, 85*, 1982.

———, *Imaginación y creación en la edad infantil,* La Habana, Pueblo y Educación, 1987.

———, *Obras escogidas,* vol. III, Madrid, Visor, 2000.

———, *Obras escogidas,* vol. II, Madrid, M. Libros, Ed, 2001.

———, *Pensamiento y lenguaje,* Ciudad de México, Quinto Sol, 2008.

Wallon, Philippe; Anne Cambier y Dominique Engelhart, *El dibujo del niño*, Ciudad de México, Siglo XXI, 1999.




Wallon, Henri, *Evolución psicológica del niño*, Barcelona, Crítica, 2000.

Winnicott, Donald, *Realidad y juego,* Barcelona, Gedisa, 2005.

Zamora, Fernando, *Filosofía de la imagen*, Ciudad de México, UNAM, 2010.







Procesos formativos y expresión creativa en la infancia.
Un análisis transdisciplinario

Se terminó de imprimir en abril del 2015 en los talleres de Amelia Hernández Ugalde. En su composición se empleó la tipografía celeste. El tiraje consta de 300 ejemplares, impresos en papel cultural de 90 gramos.